I 4156.

revista de PEDAGOGIE

1

ianuarie 1984

anul XXXIII

1984

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre rolul istoriei în educarea tineretului în spirit patriotic, revoluționar*
- *Tovarășul Nicolae Ceaușescu — promotor al păcii și colaborării pe planeta noastră*
- *Exemplară personalitate științifică, remarcabil om politic și de stat*
- *Strategii și conținut în învățarea matematicii de către preșcolari*
- *Perfecționarea sistemului de perfecționare — preocupare continuă*
- *Unirea Principatelor, eveniment istoric determinant pentru poporul român*
- *Cercetarea psihopedagogică și perfecționarea cadrelor didactice*

36180

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ DE MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr 1/1984

COLECTIVUL DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

ION SPĂLĂȚELU — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre rolul istoriei în educarea tineretului în spirit patriotic, revoluționar 1

ION ARDELEANU — Tovarășul Nicolae Ceaușescu — promotor al păcii și colaborării pe planeta noastră 4

VIORICA PISCOI — Exemplară personalitate științifică, remarcabil om politic și de stat 7

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

NICOLAE TEODORESCU — Strategii și conținut în învățarea matematicii de către preșcolari 9

IOAN NEACȘU — Caracteristici psihosociopedagogice ale elevilor seraliști — unele implicații în procesul instruirii 12

ȘTELA TRITEANU, MARIA TARȚIA — Procedee de ridicare a nivelului cunoștințelor de fizică în învățămîntul seral (clasa a XI-a) 15

DAN POTOLEA — Reprezentările cadrelor didactice despre valoarea a patru strategii instrucționale 19

DUMITRU BAZAC — Lectura cărților în universul preocupărilor tinerilor 22

CĂLIN DRĂGOI — Utilizarea calculatorului în corectarea tulburărilor de vorbire 24

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

VALDEMAR POPA — Munca independentă — cale de sporire a eficienței studierii filosofiei în liceu 28

MARIA BUGA — Verificarea și aprecierea cunoștințelor de istorie 31

MARIAN MIHĂESCU — Activitatea diferențiată în procesul instruirii 33

VIORICA SOROCEANU — Fișele de lucru — modalitate de evaluare a cunoștințelor matematice 39

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

STAN PANȚURU — Valoarea social-morală a motivelor opțiunii profesionale 41

GHEORGHE TOMȘA — Motivația opțiunilor școlare și profesionale la elevii din învățămîntul gimnazial 43

DEZBATERE

ANDREI DANCSULY — Perfecționarea sistemului de perfecționare — preocupare continuă 48

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

GHEORGHE I. IONIȚĂ — Unirea Principatelor, eveniment istoric determinant pentru poporul român 53

CONSULTAȚII

ION RADU, MIRON IONESCU — Cercetarea psihopedagogică și perfecționarea cadrelor didactice 57

ION MITRAN — Dezvoltarea conștiinței revoluționare — proces complex al afirmării personalității umane 61

CĂRȚI — IDEI

ION FRĂȚILĂ — Metodica predării disciplinelor tehnice 27

C. BRĂTIANU — Metode numerice de calcul 47

G. NESTOR — Un volum aniversar 52

SILVIA DIMA și ARISTIDE DELEANU — Predškolská Výchova (Educația preșcolară) 56

VICTORIA POPOVICI — Monografia unui liceu centenar 64

BIBLIOTECA „ASTRA"

REVISTA DE PEDAGOGIE Anul XXXIII, nr. 1/ianuarie 1984

Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre rolul istoriei în educarea tineretului în spirit patriotic, revoluționar

Prof. univ. dr. ION SPĂLĂȚELU

ANUL ÎN CARE AM INTRAT — CEL DE-AL 40-LEA DIN ERA SOCIALISTĂ A ȚĂRII, ANUL CELUI DE-AL XIII-LEA CONGRES AL PARTIDULUI — are înscris la loc de frunte în marele letopiseț al istoriei noastre naționale un moment de mare semnificație și amplă reverberație în inima întregului popor român — sărbătorirea a peste 50 de ani de activitate revoluționară și a zilei de naștere a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România.

Aniversarea zilei de 26 ianuarie, ziua de naștere a tovarășului Nicolae Ceaușescu a devenit zi deosebit de scumpă inimilor și sufletelor tuturor cetățenilor patriei noastre, tineri și vîrstnici, bărbați și femei, muncitori, țărani și intelectuali. În conștiința întregului popor român, a tuturor tinerilor patriei noastre, marile progrese realizate în construcția socialistă românească în ultimele decenii sînt indisolubil legate de activitatea eroică, neobosită a tovarășului Nicolae Ceaușescu, de contribuția sa decisivă la elaborarea și înfăptuirea politicii interne și externe a partidului și statului nostru.

Momentul sărbătoresc pe care țara întreagă îl evocă într-o atmosferă de nemărginită prețuire și înaltă cinstire ne oferă prilejul ca, din infinita bogăție a ideilor de relevantă elevație spirituală cuprinse în opera secretarului general al partidului nostru — **operă ce reprezintă o contribuție de inestimabilă valoare în dezvoltarea socialismului științific și a gîndirii materialist-dialectice, a teoriei și practicii revoluționare** — să desprindem cu

deosebire concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu privitoare la rolul istoriei în educarea tineretului în spirit patriotic, revoluționar.

Mare făuritor și iubitor de istorie, tovarășul Nicolae Ceaușescu a așezat — în politica școlară din România de azi, în întregul proces de instruire și educare a tineretului — pe un loc de seamă, istoria. În opera și în gîndirea secretarului general al partidului nostru, istoria poporului român și a întregii omeniri are menirea de a oferi contemporanilor concluzii și învățăminte despre marile procese istorice ale dezvoltării economico-sociale și politice, de a pune în evidență atît ce a fost valoros, progresist și a servit mersului înainte al societății, cît și piedicile ridicate în calea evoluției istorice, care au costat scump umanitatea, întîrziind înaintarea unor națiuni pe calea progresului și civilizației. Subliniind acest aspect, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că studiind „istoria glorioasă a poporului nostru, luptele și sacrificiile înaintașilor noștri, străduințele lor în perfecționarea creației materiale și spirituale, învățăm să prețuim și să iubim mai mult, mai profund, cuceririle prezentului, să facem totul pentru a le dezvolta, pentru a făuri istoria nouă a patriei noastre, istoria socialismului și comunismului".

Pornind de la cunoașterea profundă și de la înalta prețuire a istoriei poporului român, secretarul general al partidului nostru, a cărui întreagă activitate se înscrie ca un factor de prim ordin al istoriei contemporane a României, subliniază rolul istoriei în formarea și dezvoltarea spiritului patriotic, revoluționar al tineretului, al maselor largi de oameni ai muncii. În lumina materialismului dialectic și istoric, patriotismul revoluționar reprezintă un sentiment dintre cele mai adînci, statornicit în decursul vremurilor, care a îndeplinit un important rol în lupta pentru păstrarea ființei și identității popoarelor, pentru apărarea libertății și independenței lor. „Focul luptei naționale și sociale — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — a ars necontenit, cînd cu vîlvătăi care făceau pe asupritori să se cutremure, cînd mai potolit, ca apoi să se întețească și mai puternic. Multe pagini glorioase a înscris poporul român în lupta pentru libertate și socialism. Graiul nu poate reda măreția acestor lupte; ele adeveresc și vor adeveri peste veacuri vitalitatea și înțelepciunea poporului nostru care, trecînd prin grele încercări, a rămas neclintit și a prins de fiecare dată noi puteri, ridicîndu-se, asemenea stejarului după furtună și mai mîndru spre soare".

Istoria noastră națională conține atîtea și atîtea pagini de nepieritor și pilduitor eroism din întreaga existență și creație a maselor populare, a figurilor legendare ale conducătorilor care au întruchipat aspirațiile poporului de independență și suveranitate, a eroilor clasei muncitoare, ai partidului etc., ce se constituie în tot atîtea modele și idealuri de urmat pentru tînăra generație. Întreaga școală românească de azi are în lecțiile de istorie, ca și în cele de limbă și literatură română, sau ale celorlalte discipline de învățămînt, inclusiv în cele de activitate tehnică-profesională, tot atîtea posibilități de a determina legături de trăinicie și temeinicie între trecutul istoric al patriei și destinele ei contemporane. În opera tovarășului Nicolae Ceaușescu este cuprins un amplu program de educație patriotică revoluționară la scară națională, atît în cadrul școlii, cît și în afara ei, în centrul căruia a fost situată istoria, apreciată în vibranta Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 drept „fundamentul oricărei activități ideologice, teoretice și politico-educative". Cu viziunea sa largă, generoasă, secretarul general al partidului a definit cu limpezime faptul că studiul istoriei „va trebui să devină în școala noastră un factor esențial de educare patriotică a tinerelor generații, de dezvoltare a sentimentului de răspundere față de soarta națiunii noastre socialiste, a hotărîrii ferme a tuturor tinerilor de a-și închina energia, elanul, puterea de muncă și chiar viața, înfloririi și apărării patriei, salvgardării libertății, suveranității și integrității teritoriale, cuceririlor revoluționare, socialiste, ale poporului".

Cunoașterea valorilor și virtuților istoriei noastre naționale, asimilarea lor intimă, firească, organică în conștiința tinerelor generații a constituit în toate timpurile unul dintre atributele fundamentale ale învățămîntului românesc, al științei și culturii noastre naționale. Cei mai de seamă cititori de școală românească, gînditori, oameni de știință și cultură, ridicați din rîndurile poporului au încredințat memoriei timpului aprecieri dintre cele mai încărcate în sensuri și semnificații cu privire la misiunea istoriei în luminarea drumului poporului român prin vîltorile vremurilor și al atîtor evenimente. Încă în urmă cu mai bine de un secol, marele revoluționar și patriot Nicolae Bălcescu, stăpînit de un înalt simțămînt istoric scria în primele rînduri ale celebrei sale lucrări „Istoria românilor supt Mihai Vodă Viteazul": „Deschid sfînta carte unde se află înscrisă gloria României, ca să pun dinaintea ochilor fiilor ei cîteva pagini din viața eroică a părinților lor". Aveau să vină să-l completeze pe Bălcescu, privitor la rolul enorm pe care îl are istoria în viața fiecărui om, în cultivarea principiilor generoase ale libertății și demnității naționale, aceste cuvinte celebre: „Vrei viitorul a-l cunoaște, te întoarce spre trecut", înscrise la loc de seamă în geniala creație a marelui nostru poet național

— Mihai Eminescu. La rîndul lui, scriitorul de profundă viziune filosofică asupra lumii — Lucian Blaga — aprecia că: „Există două realități a căror imensă, zdrobitoare greutate nu o simțim, fără de care nu putem trăi: aierul și istoria". Cu imensa-i capacitate de a-și sintetiza concluziile de-o viață ca om de știință, istoricul român de talie mondială Nicolae Iorga avea să scrie că: „Pe aceste două temelii se sprijină mărirea trainică a unui neam: amintirea totdeauna vie a trecutului și conștiința datoriei împlinite de toți, în fiecare moment". Dintre atîtea scăpărări vii ale spiritului românesc, care au luminat înțelesurile adînci ale sensului și rolului istoriei, reținem și pe aceea a filosofului P.P. Negulescu, care arăta că: „Opere mari, care să lumineze cu adevărat căile vieții nu pot produce decît aceia care știu să lege viitorul cu prezentul".

O asemenea operă fără asemănare a întreprins secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu. În planul istoriei noastre naționale a fost străbătut, mai cu seamă în ultimele două decenii, un drum de excepțională importanță, de la afirmarea unor strălucite reflecții ca cele înfățișate mai sus, la magistralele considerente și acțiuni prin care, secretarul general al partidului a clădit într-o înfățișare cu totul nouă, științifică, întregul edificiu al istoriei noastre naționale, așezat pe piatra de temelie a patriotismului revoluționar ca dimensiune legică în dezvoltarea pe un plan superior a personalității umane. Valorile istorice autentice ale poporului român — întruchipate în lupta pentru unitate, continuitate, demnitate, libertate, împotriva exploatării și asupririi, pentru independență, suveranitate, pace și toate celelalte trăsături care îi definesc personalitatea proprie, inconfundabilă, au dobîndit cu adevărat, în anii socialismului ai „epocii Ceaușescu", cum sînt numite îndeobște ultimele două decenii, deschiderea legică, firească spre universalitate. Școala românească — aprecia secretarul general al partidului — își afirmă tot mai mult vocația sa patriotică, realizînd tot mai deplin rolul său „în dezvoltarea științei și tehnicii, cultivarea spiritului de creație propriu, a mîndriei de a aduce o contribuție originală, prețioasă la progresul rapid al patriei noastre, la patrimoniul cunoașterii universale".

De o importanță teoretică și patriotică aparte sînt, totodată, pentru toți aceia care se ocupă de cercetarea, scrierea și difuzarea în rîndul populației școlare și al maselor largi de oameni ai muncii a problemelor fundamentale ale istoriei, acum cînd, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative de la Mangalia din 2—3 august anul trecut „**ne găsim într-o etapă superioară a construcției socialiste în care avem de rezolvat probleme hotărîtoare pentru destinele patriei noastre socialiste. Pornind de la aceasta, este necesar ca și activitatea partidului, a membrilor de partid să se ridice la un nivel nou, să fie pătrunsă de un spirit revoluționar militant, necesar înfăptuirii neabătute a Programului partidului, ridicării patriei noastre pe noi culmi de progres și civilizație, întăririi suveranității și independenței sale**".

Sensurile noi, profunde, decurgînd din indicațiile cuprinse în magistrala Expunere prezentată de tovarășul Nicolae Ceaușescu în cadrul Consfătuirii de la Mangalia, reprezintă, firește, un program de stringentă actualitate, o îndatorire permanentă care trebuie să ocupe un loc central în întreaga activitate politică, culturală, în întregul învățămînt. „Procesul revoluționar, lupta revoluționară nu s-au încheiat — sublinia secretarul general al partidului — ci ele continuă în noile condiții istorice". **Într-un asemenea context, istoria, cu învățămintele și pildele ei trebuie să se situeze și mai consecvent în miezul fierbinte al procesului revoluționar patriotic, contribuind la ridicarea spiritului de luptă al întregului popor român pe toate fronturile de bătălie pentru existența sa demnă, liberă și independentă.**

Acestor înalte comandamente le slujesc în egală măsură cerințele directe adresate frontului istoric, cadrelor didactice, cercetătorilor etc. de a face totul ca „să avem o istorie unitară care să redea corespunzător fiecare etapă de dezvoltare economico-socială, fiecare perioadă istorică și luptele sociale, activitatea politică, să caracterizeze, în lumina adevărului bazat pe fapte și documente, atît rolul claselor sociale, al poporului, cît și al diferiților conducători ai statului și personalități politice, științifice culturale". În această concepție înaintată, profund patriotică, științifică a secretarului general al partidului cu privire la istoria unică și unitară a poporului român, întregul nostru front istoric are deschis în față un cîmp de activitate extrem de fertil, roadele unor strădanii susținute trebuind să fie evidente cît mai curînd.

În lumina celor înfățișate mai sus, apare credem, în toată amploarea ei, marea răspundere ce revine tuturor celor care au sarcina de a face educație prin intermediul istoriei noastre naționale. Așa cum s-a mai subliniat în această revistă, profesorii și oamenii de știință, toți factorii de decizie ai procesului educațional, pe deplin stăpîni ai spiritului documentelor de partid, ai concepției tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la rolul istoriei, posesori ai unui larg orizont intelectual, de specialitate și ai unui acut spirit de responsabilitate civică, pot contribui prin talentul și competența lor, la intensificarea progresului material și spiritual socialist al poporului român. În această, privință istoria noastră națională, uriașă sursă de experiență de viață și de luptă multiseculară, reprezintă unul dintre cele mai eficiente mijloace.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, promotor al păcii și colaborării pe planeta noastră

Conf. univ. dr. ION ARDELEANU

VOCAȚIA DE PACE ȘI ÎNȚELEGERE constituie o componentă fundamentală a istoriei și activității social-politice a poporului român. Pacea, dreptul vital al popoarelor, în gîndirea și fapta președintelui Republicii Socialiste România, este legată indisolubil de ființa poporului român și perspectiva dezvoltării sale pe treptele civilizației socialiste și comuniste. Niciodată, în îndelungata sa istorie, poporul român nu s-a manifestat cu atîta energie, cu atîta hotărîre, cu atîta responsabilitate, pentru pace, împotriva războiului, pentru viață, ca în zilele noastre. Într-o unitate desăvîrșită de gîndire și acțiune, ca un singur om, făcînd corp comun în jurul partidului, al secretarului său general, națiunea noastră socialistă își ridică glasul cu putere și acționează cu toate forțele și capacitățile sale pentru pace.

„Poporul român — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — se angajează solemn să nu precupețească nici un efort pentru apărarea dreptului său suprem, a dreptului suprem al tuturor popoarelor — la existență, la libertate și independență, la pace, la viață.!" Ardoarea poporului român pentru apărarea păcii, pentru construirea viitorului fericit al patriei, așa cum relevă secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, izvorăște din adîncurile dezvoltării poporului român, al mult încercatei sale istorii, a vitregiilor pe care le-a înfruntat pentru înfăptuirea unității sale, cucerirea independenței și suveranității naționale, a construirii noii societăți socialiste. **Meritul propriu al președintelui țării noastre este acela de a fi elaborat și fundamentat un program realist și convingător al păcii.** În dimensionarea acestui vast program tovarășul Nicolae Ceaușescu pornește de la spectaculoasa revoluție științifică și tehnică contemporană, de la profunda și ampla cunoaștere științifică, care permite înțelegerea că războiul este o extremă aberantă a organizării sociale. De aici judecata severă, dreaptă, că **pacea nu este o utopie, ci una din cele mai arzătoare, principiale și practice probleme ale poporului nostru, ale umanității.** Tovarășul Nicolae Ceaușescu pornind de la realitatea că socialismul este orînduirea la care aspiră tot mai multe popoare, că această societate are un rol material și politic remarcabil în arena contemporană, proclamă întronarea păcii pe glob ca principala misiune istorică a acestuia, bineînțeles alături de țelul dreptății sociale și al prosperității lumii muncitoare, dar într-o legătură indisolubilă cu prima. În opera, expunerile și cuvîntările secretarului general al partidului este expus cu deosebită claritate adevărul: fără pace nu se poate pune în valoare superioritatea socialismului, nu se poate construi civilizația nouă, destinată libertății și fericirii omului.

Promotor consecvent al politicii de pace și înțelegere între popoare, de promovare a unor noi principii de relații în viața internațională, gînditor și artizan al unor concepte politice de mare actualitate, fundamentale pentru rezolvarea problemelor contemporane și care au îmbogățit tezaurul universal, președintele României socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a proiectat, printr-o activitate revoluționară, dublată de un înalt spirit constructiv, țara noastră între națiunile cele mai active ale lumii pe marele front al păcii, al colaborării și înțelegerii. Politica externă a României, înnobilată de gîndirea și acțiunea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu, conferă răspunderea istorică față de interesele supreme ale poporului nostru, ale păcii și socialismului, convingerea fermă în capacitatea popoarelor de a-și întări independența și suveranitatea națională, ca, prin acțiuni unite, să înlăture vechea politică imperialistă de forță, dominație și dictat și să contribuie la instaurarea unei politici internaționale noi, de înțelegere și colaborare pașnică între toate națiunile lumii, pe temeiul unor principii democratice. Problema centrală a epocii noastre — relevă tovarășul Nicolae Ceaușescu — o formează „asigurarea păcii, apărarea dreptului fundamental al oamenilor, al popoarelor la viață, la existență liberă și demnă".

În epoca contemporană asigurarea păcii și securității pentru țara noastră, care a cunoscut, de-a lungul zbuciumatei sale istorii flagelul războiului, dobîndește o stringență deosebită. Fără pacea întregii lumi, fără înlăturarea primejdiei unui holocaust nuclear sînt, practic, sortite eșecului orice încercări

de a salva civilizația de la amenințarea în care se găsește datorită uriașelor acumulări de arme în arsenalele militare, a înzestrării acestora cu arme noi, extrem de sofisticate, cu o monstruoasă forță de distrugere, care antrenează o imensă risipă de inteligență, de forțe umane și materiale. De aceea — așa cum relevă tovarășul Nicolae Ceaușescu — sarcina fundamentală în epoca actuală este activitatea pentru preîntîmpinarea războiului și asigurarea păcii. **„Nu există și nu poate exista — arată președintele țării noastre — problemă mai importantă decît aceea de a pune capăt cursei înarmărilor, de a se trece la dezarmare și, în primul rînd, la dezarmare nucleară. Trebuie să facem totul pentru a opri cursul evenimentelor spre catastrofă, să asigurăm dreptul suprem al oamenilor, al popoarelor la existență, la viață, la independență și pace!"** Pornind de la aceste realități, **România consideră că pacea, securitatea, dezarmarea constituie o triadă, nici unul din termeni neputînd să fie separat de celălalt, o interdependență dialectică ce comportă o abordare simultană, deschisă, constructivă, bazată pe primatul rațiunii.**

Manifestîndu-se activ pe arena mondială pentru împlinirea aspirațiilor poporului român de a trăi în pace și bună înțelegere cu celelalte popoare, pentru a asigura condițiile necesare concentrării eforturilor și energiilor sale creatoare în opera de edificare a noii societăți, socialiste, partidul și statul nostru s-au situat și se situează printre factorii cei mai statornici și mai dinamici în lupta pentru înlăturarea pericolului de război, pentru dezarmare. În concepția și acțiunea partidului, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, lupta pentru încetarea aberantei curse a înarmărilor și înfăptuirea dezarmării, în primul rînd a dezarmării nucleare, pentru înlăturarea primejdiei unui cataclism atomic și salvgardarea păcii mondiale ocupă un loc de cea mai mare importanță. Pornind de la cerința statornicirii unui climat de pace și colaborare, programul românesc de dezarmare, aprobat de Congresul al XII-lea al partidului și îmbogățit cu noi propuneri de Conferința Națională a P.C.R. din decembrie 1982, evidențiază necesitatea construirii unei lumi în care folosirea forței și amenințarea cu forța să fie curmate odată pentru totdeauna, în care fiecare națiune să-și vadă garantat dreptul de a se dezvolta la adăpost de orice agresiune, violență ori presiune militară sau economică. **Problemele păcii și războiului interesează, în egală măsură, toate statele, indiferent de orînduirea socială sau de mărimea lor. În această viziune concepe România procesul dezarmării, în mod esențialmente democratic, ca o autentică dezbatere, cu participarea tuturor statelor, dublată de o eficientă rezolvare a problemelor dezarmării.** Acesta impune participarea, în toate etapele, pe bază de egalitate deplină, a tuturor națiunilor soluțiile urmînd a fi căutate și convenite pornindu-se de la interesele legitime ale tuturor statelor lumii, fie că sînt mari sau mici, fie că sînt înarmate sau mai puțin înarmate. În virtutea acestui adevăr, **România militează cu consecvență pentru abordarea problemelor vitale ale dezarmării în conformitate cu dreptul suveran al statelor de a-și spune cuvîntul și a-și susține interesele, astfel încît hotărîrile care privesc viitorul păcii să fie consecința unui real consens internațional.**

„Omenirea — evidențiază tovarășul Nicolae Ceaușescu — a ajuns într-un stadiu cînd nivelul înarmărilor, îndeosebi arsenalul nuclear, pune în pericol însăși civilizația, existența societății omenești. De aceea, problema fundamentală a epocii noastre este problema preîntîmpinării războiului și asigurarea păcii. Mai mult ca oricînd trebuie să facem totul pentru a bara calea războiului, pentru a asigura pacea. Nu există țel mai înalt decît dezarmarea, în primul rînd dezarmarea nucleară, asigurarea securității fiecărei națiuni, a păcii mondiale". Adoptarea unor asemenea măsuri ar avea valoarea unui prim pas de însemnătate vitală pentru destinele păcii. Se înscriu, în acest cadru, marile inițiative pentru stoparea cursei înarmărilor, în care se detașează hotărîrea adoptată de Conferința Națională a partidului privind limitarea pînă în anul 1985 a cheltuielilor militare ale țării noastre la nivelul anului 1982.

Istoria continentului nostru în acest secol a dezvăluit în mod tragic adevărul axiomă privind asigurarea prin cele mai diferite mijloace a securității ca alternativă la forța brutală și distrugătoare a războiului, ca singura soluție pentru ca omenirea să nu sufere consecința fatală a unui al treilea război mondial. Ca țară europeană, România a traversat cu prețul a numeroase jertfe acest secol zguduit de două conflagrații mondiale. Demersul său politic și diplomatic a fost întotdeauna îndreptat spre găsirea unor soluții care să împiedice războiul. În virtutea unei tradiții de pace și bună înțelegere cu statele din Europa, țara noastră continuă, la o nouă anvergură, politica de asigurare în condiții total diferite — politice, economice și militare — destinderea și securitatea pe continent. S-au bucurat, în acest sens, de largă audiență propunerile formulate de România și dezbătute pe parcursul lucrărilor reuniunii de la Madrid, privind: convocarea Conferinței pentru creșterea încrederii și dezarmare în Europa; luarea de măsuri concrete pentru a face efectiv principiul nerecurgerii la forță și la amenințarea cu forța; asigurarea continuității reuniunilor general-europene; dezvoltarea cooperării în domeniile economic, tehnic-științific, al educației și culturii; amplificarea schimburilor între tineri ș.a.

Edificarea securității europene, pe scara priorităților legate de însuși progresul gene-

ral al națiunilor continentului și, în ultimă instanță, existența civilizației umane sînt indisolubil legate de diminuarea riscurilor pe care le prezintă cantitățile uriașe de armament ultraperfecționat, inclusiv rachetele nucleare aflate în arsenalele militare, în dotarea unor armate. De aceea, **România consideră ca o cerință fundamentală a securității europene realizarea unei înțelegeri pentru oprirea amplasării rachetelor nucleare cu rază medie de acțiune în Europa, pentru retragerea și distrugerea celor existente, pentru stoparea oricărui proiect care presupune perfecționarea unor arme și aducerea lor pe teritoriul european.** În Cuvîntarea rostită la Adunarea solemnă consacrată omagierii a 50 de ani de activitate revoluționară și aniversării zilei sale de naștere, tovarășul Nicolae Ceaușescu s-a adresat tuturor oamenilor de stat și politici din Europa, popoarelor europene, chemînd „să ne unim forțele, să acționăm — pînă nu este prea tîrziu — pentru a asigura viața, existența, independența națiunilor noastre, pacea Europei și a întregii lumi".

În promovarea cauzei securității europene, **România acordă o mare importanță rolului cooperării regionale, ca factor de stimulare a cooperării general-europene, creării unor zone denuclearizate, cu evident impact politic asupra procesului de dezarmare pe continent.** Pornind de la aceste concepții de ansamblu, este subliniată consecvența cu care țara noastră desfășoară o activitate susținută pentru dezvoltarea relațiilor de colaborare și prietenie cu toate statele din Balcani, pentru transformarea acestei regiuni într-o zonă a bunei vecinătăți și conlucrări rodnice, fără nici un fel de arme nucleare, ca parte componentă a procesului de dezarmare, de pace și securitate pe continentul nostru. Se cuvine relevată însemnătatea pe care România o acordă dezvoltării relațiilor atît bilaterale, cît și a diverselor forme de cooperare multilaterală între statele din Balcani — acțiuni concrete, cu efecte benefice, în cadrul cărora un loc important ocupă necesitatea unei întîlniri la nivel înalt a conducătorilor țărilor balcanice.

În lumina concepției profund umaniste a partidului nostru asupra vieții și relațiilor internaționale, România subliniază cu consecvență că, indiferent de problema aflată în litigiu, de natura conflictului, de coeficientul de dificultate al diferendului, important este ca statele implicate direct să apeleze la dialog. În orice împrejurare, oricît de mare ar fi gradul de neînțelegere, oricît de ascuțite ar fi contradicțiile, dialogul rămîne posibil, cu condiția ca el să emane din voința suverană a statelor, să țină seama de interesele lor legitime și, mai ales, să se desfășoare înainte de a fi prea tîrziu, înainte de a vorbi tunurile. Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Viața, evenimentele demonstrează că este ușor să se înceapă un conflict, să se provoace o stare de tensiune într-un loc sau altul al lumii, dar este mult mai greu să se ajungă la oprirea și soluționarea acestora. De aceea este necesar să se facă totul pentru a nu se mai recurge la calea militară, la forță în soluționarea diferitelor conflicte dintre state, să se acționeze pentru încetarea actualelor conflicte și soluționarea lor pe calea tratativelor. Oricît de mult timp ar necesita tratativele, este mult mai bine, în interesul țărilor respective, al cauzei păcii și destinderii, să se aleagă calea pașnică, a tratativelor, pentru soluționarea conflictelor".

În ultimii ani în viața internațională au apărut continuu noi probleme, noi conflicte care au dus la agravarea relațiilor mondiale. Au avut loc numeroase manifestări ale politicii de forță, inclusiv acțiuni militare de consolidare și reîmpărțire a zonelor de influență, de amestec în treburile interne ale altor state, de încălcare a independenței și suveranității unor popoare.

În mod deosebit a luat o amploare fără precedent cursa înarmărilor, și în primul rînd a celor atomonucleare, ceea ce a dus la creșterea pericolului unui nou război mondial, al unei catastrofe nucleare. „Niciodată în istoria sa îndelungată — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la 1 decembrie 1983 — omenirea nu s-a aflat într-o situație atît de gravă, care amenință însăși existența vieții pe planeta noastră. S-a ajuns la o asemenea situație cînd oprirea cursei înarmărilor și trecerea la dezarmare, îndeosebi la dezarmarea nucleară, asigurarea păcii au devenit problema fundamentală a epocii noastre".

În susținerea cauzei păcii, arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, sînt interesate și alte forțe noi și, analizîndu-le minuțios, demonstrează că raportul mondial s-a schimbat radical în favoarea unei politici lucide, constructive, în favoarea impunerii păcii. Președintele României nu omite factorii obiectivi din viața internațională, subliniind că atîta timp cît există imperialism se menține și pericolul războiului, dar dinamica schimbărilor mondiale îi permite să tragă concluzia că acesta nu este inevitabil, că stă în puterea noilor forțe, în puterea popoarelor, să-l prevîntîmpine.

„De la tribuna marii adunări festive consacrate Unirii și formării statului național unitar român — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — doresc să exprim încă o dată, în mod solemn, voința fermă a României socialiste, a întregului nostru popor, de a acționa cu toată consecvența și în viitor pentru dezvoltarea colaborării și solidarității cu toate popoarele lumii, cu forțele revoluționare, progresiste, democratice, antiimperialiste de pretutindeni, de a milita și în viitor neobosit pentru triumful idealurilor de libertate și independență ale popoarelor, pentru dezarmare, pentru cauza păcii și colaborării între toate națiunile lumii".

Exemplară personalitate științifică, remarcabil om politic și de stat

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector școlar general al județului Bihor

ESTE ÎN FIREA POPORULUI NOSTRU să-și omagieze marile personalități. În chenarul său de lumină, ianuarie cuprinde sărbători scumpe nouă tuturor: aniversarea zilei de naștere a secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, strălucit conducător politic, personalitate proeminentă a lumii contemporane, omagierea aceluiași fericit prilej din viața precum și cu prilejul împlinirii a peste 45 de ani de activitate revoluționară a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, **savant de reputație mondială, militant de seamă în conducerea partidului și statului.**

Efigia acestei epoci, căreia îi conferim identitatea noastră de voință, gînd și faptă, relevă contribuția hotărîtoare pe care, alături de tovarășul Nicolae Ceaușescu, a adus-o tovarășa Elena Ceaușescu la înfăptuirea marilor împliniri ale evului socialist în rotundul carpatin, pilda neodihnei sale creatoare pe care ne-o oferă necontenit înrîurind fapta noastră cu gîndul la mai binele patriei. Nenumărate sînt paginile de aur din istoria contemporană a țării și a partidului care vorbesc pilduitor despre activitatea de un patos revoluționar rar întîlnit pe care din anii fragezi ai tinereții tovarășa Elena Ceaușescu a desfășurat-o în spiritul dragostei de țară, de libertate, de progres. La școala aspră a luptei eroice purtate în ilegalitate de partidul comunist, **în creuzetul viu, incandescent al practicii revoluționare, tovarășa** Elena Ceaușescu **și-a format și modelat înalte trăsături morale: combativitate și fermitate revoluționară, patriotism înflăcărat, eroism, pasiune și dăruire în gînd și faptă, angajare totală și devotament nețărmurit în slujba clasei muncitoare, a partidului comunist, constituindu-și faptele în exemplele vii, însuflețitoare, de acțiune cutezătoare și trăire militantă a vieții.** Faptele confirmă din plin că în toți acei ani grei de luptă, ca și astăzi, cînd a devenit o personalitate proeminentă a vieții științifice și politico-sociale, **pentru tovarășa** Elena Ceaușescu **a fi revoluționar a însemnat și înseamnă a pune mai presus de toate, interesele partidului, ale poporului, a lupta cu abnegație și dăruire *pentru triumful ideilor socialismului și comunismului*, a-și îndeplini, cu orice preț, pînă la capăt, sarcinile încredințate, a manifesta spirit novator în tot ce întreprinzi.**

Cu experiența de activist încercat, de competent om de știință, îmbinînd admirabil calitățile de propagandist însuflețit al înnoitoarelor idei ale partidului cu virtuțile savantului prestigios, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim viceprim-ministru al guvernului, președinte al Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, participă activ și se implică profund responsabil în momentele de cea mai puternică efervescență din viața țării, cînd se nasc mărețe și îndrăznețe proiecte de dezvoltare socialistă a societății noastre. Sînt nenumărate evenimentele care atestă cu pregnanță vigoarea și vrednicia unor asemenea opțiuni. Este o realitate incontestabilă, bunăoară, **aportul nemijlocit pe care tovarășa** Elena Ceaușescu **îl are în dezvoltarea dinamică a chimiei în anii construcției socialiste, cu deosebire în perioada ce a urmat celui de-al IX-lea Congres al partidului.** Sînt binecunoscute **preocupările sale statornice pentru aspectele de cercetare fundamentală în chimia macromoleculară, răspunzînd astfel unor solicitări majore ale economiei naționale.** Dovadă a considerației de care se bucură rezultatele obținute, implicate profund în progresul economiei, în speță a industriei chimice, este **înalta lor recunoaștere peste hotare,** atribuindu-li-se numeroase brevete, lucrările, cu fiecare nouă traducere, reprezentînd evenimente editoriale de rezonanță. Datorită activității remarcabile de cercetare științifică, materializată, cum menționam, în prestigioase lucrări, brevete, precum și numeroase articole apărute în publicații de specialitate, **tovarășa academician doctor inginer** Elena Ceaușescu **și-a cîștigat un binemeritat renume în lumea științifică, fiind aleasă membru de onoare sau membru titular al unor recunoscute foruri științifice.** Aceeași neobosită activitate o desfășoară tovarășa Elena Ceaușescu și în cali-

tate de președinte a Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, unde a inițiat elaborarea programelor speciale de cercetare și dezvoltare pentru toate ramurile economiei socialiste, în vederea dobîndirii independenței energetice, pentru limitarea importurilor de tehnologii și materii prime, pentru valorificarea cu maximă eficiență a resurselor interne și crearea de tehnologii moderne, competitive. Este de remarcat că, pe lîngă rodnica activitate creatoare ce poartă girul unui eminent cercetător, tovarășa Elena Ceaușescu a manifestat un interes deosebit în direcția organizării activității de cercetare științifică, inginerie tehnologică și de proiectare, astfel încît eșalonul oamenilor de știință din țara noastră să-și aducă o contribuție de prim ordin la realizarea programelor și obiectivelor stabilite la Congresul al XII-lea și Conferința Națională ale partidului, a sarcinilor ce decurg pentru cercetare în acest cincinal al științei, tehnicii, eficienței și calității.

Cu deosebită generozitate și competență s-a aplecat tovarășa Elena Ceaușescu asupra problemelor școlii, modernizării învățămîntului, legării lui mai strînse cu producția. „Trăim într-o epocă — spunea domnia sa — în care învățămîntul, știința și cultura au un rol tot mai important în progresul popoarelor", în ridicarea bunăstării lor materiale și spirituale. Iată o pledoarie ilustrativă pentru virtuțile școlii, pentru strategia pe care trebuie să o urmeze procesul instructiv-educativ în îmbogățirea vieții spirituale, în realizarea comenzii sociale. Un deziderat care nouă, oamenilor școlii, ne întărește răspunderea în promovarea în rîndurile tineretului a spiritului activ al muncii și înarmarea sa cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane, cu cele mai nobile idealuri de prietenie și pace. Modelarea unui om nou, cu o concepție înaintată, revoluționară despre lume și viață, lume și societate, definește deopotrivă și rolul major care revine în acest sens creației artistice mijloacelor de comunicație în masă. **Prețuirea de care se bucură menirea creatorului în contemporaneitate este reflectată și de grija deosebită și consecventă pe care tovarășa Elena Ceaușescu o nutrește față de promovarea creației proprii, pătrunsă de spirit patriotic, față de creația științifică generală, de afirmare a valorilor naționale în ansamblul celor universale.**

Biografia sa exemplară consacră interesul manifestat față de întărirea familiei, în general, de creșterea și educarea copiilor în spiritul dragostei de neam și de țară, al eticii și echității socialiste. Exemplu de soție și mamă, tovarășa Elena Ceaușescu **veghează neobosit asupra misiunii pline de răspundere socială a femeii, de a crește și educa tinerele vlăstare la nivelul înaltelor exigențe ale noului ev socialist, înconjurînd cu dragoste plină de grijă pentru ca aceștia să beneficieze de cele mai bune condiții pentru a se forma ca cetățeni de nădejde ai patriei.** Cu profundă emoție și recunoștință ne amintim de **aprecierile și preocupările nemijlocite ale tovarășei Elena Ceaușescu privind creșterea rolului femeilor în societatea noastră, îmbunătățirea neîncetată a condițiilor de muncă și de viață, orientarea și sprijinirea permanentă a acestora în eforturile lor creatoare pe tărîm social, politic și științific.**

Cu justificată mîndrie și admirație este privită activitatea tovarășei Elena Ceaușescu în afirmarea politicii de pace a partidului nostru. De un larg răsunet se bucură și s-au bucurat inițiativele și susținutele eforturi depuse de Comitetul Național Român „Oamenii de știință și pacea", organism al cărui președinte este tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, **pentru salvgardarea păcii, pentru ca descoperirile și cuceririle din știință și tehnică să nu aducă omenirea în pragul abisului nuclear, ci să servească exclusiv progresului și civilizației, lichidării înapoierii și inegalității între națiuni, construirii unei lumi mai bune și mai drepte.**

Încununînd mănunchiul femeilor eminente ale neamului nostru care și-au pus viața în slujba celor mai nobile aspirații, tovarășa Elena Ceaușescu, **prin propriul său exemplu de muncă fără preget, de comunist de omenie, dă sens și dimensiune idealurilor fiecăruia dintre noi.** Aducem gîndurile noastre cele mai alese, prinosul nostru de înalt respect, de profundă recunoștință — tovarășei Elena Ceaușescu, exemplară personalitate științifică, remarcabil om politic și de stat.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Strategii şi conţinut în învăţarea matematicii de către preşcolari

Acad. NICOLAE TEODORESCU

PROCESUL DE ÎNVĂŢARE este esenţial în viaţa individuală ca şi în cea socială. El a permis omului să se apere de intemperii şi de fiare în epoca în care începea să se constituie ca specie „homo faber" şi apoi „homo sapiens". Probabil că el este strîns legat de însăşi structura sa genetică, multe dintre actele noastre de comportament fiind ereditare. Astfel, orice învăţare prezintă o finalitate, adesea un complex de finalităţi, enunţate de obicei prin termenul experienţă cîştigată.

I. Procesul de învăţare şi factorii săi

Dacă reducem actul învăţării la modelul simplu, dar util, al **primirii, prelucrării, conservării** şi **utilizării informaţiei,** sîntem conduşi să punem în evidenţă **sursa informaţiei** şi legat de aceasta factorul de transmitere a acesteia, **instructorul,** ca şi factorul de recepţie a informaţiei, **instruitul** care este receptacului acesteia.

Finalitatea procesului de învăţare trebuie căutată în acest receptacul, unde ea este prelucrată, asimilată, conservată şi utilizată. Dacă utilizarea nu apare, receptaculul nu mai poate primi calificativul de instruit.

Ştiinţa şi tehnologia zilelor noastre ne obligă să extindem sferele de cuprindere ale noţiunilor de instructor şi instruit mult dincolo de specia umană, chiar şi dincolo de cea a organismelor vii, fiindcă instructorul ca şi instruitul pot fi maşini, cum este cazul strungurilor cu programe, sau al avioanelor fără pilot, al roboţilor şi în general al tuturor maşinilor şi mecanismelor ce concură la realizarea inteligenţei artificiale.

Dacă restrîngem procesul de învăţare la om, ca element al societăţii umane, sîntem obligaţi, pentru adaptarea considerafiilor generale precedente, la oameni, să începem cu cel ce se realizează prin şcoală, avînd caracterul social cel mai larg şi mai autorizat. Adîncirea studiului ştiinţific al acestui proces ne conduce la necesitatea de a ţine seama de factori psiho-sociologici privitori atît la instruiţi cît şi la instructor, aceştia fiind respectiv elevi sau studenţi, învăţători sau profesori. De asemenea, să luăm în consideraţie finalităţile procesului, precum şi instituţiile sociale prin care se efectuează la scara naţională. În consecinţă, obiectivele studiului vor fi **învăţămîntul** ca sistem în care se desfăşoară procesul de învăţare, precum şi **elevii şi profesorii** ca **factori ai instruirii** şi **finalităţile** acesteia. În particular, lucrarea de faţă priveşte învăţămîntul **preşcolar** ca etapă indispensabilă a procesului de învăţare, mai precis a procesului instructiv-educativ.

II. Învăţămîntul preşcolar şi stadiile de dezvoltare ale copilului

Vom considera în cele ce urmează învăţămîntul preşcolar ca pregătitor pentru trecerea la cel primar, avînd în vedere cele patru etape pe care omul le parcurge în dezvoltarea sa psihică şi intelectuală în raport cu vîrstele.

— **stadiul senzorimotor,** de la zero la doi ani

— **stadiul preoperaţional,** de la doi la 6-7 ani

— **stadiul operaţional concret** de la 7 la 11 ani.

— **stadiul operaţional formal,** de la 11 ani de-a lungul vieţii. Această partajare a epocilor de dezvoltare aparţine celebrului psiholog, biolog şi matematician J. Piaget şi este în linii mari statuată şi în concepţiile altor mari psihologi; în particular, dată fiind reputaţia lui Piaget în rîndurile pedagogilor noştri, considerăm că o putem lua ca bază, fiind susceptibilă de unele aproximări, pro-

vocate de copii excepționali într-o privință sau alta. În orice caz, pentru procesul de învățare trebuie să admitem ca un postulat de proprie sau profesională experiență că doi copii care se află în două stadii diferite nu pot învăța aceleași lucruri. Ei nu pot învăța, în sensul științific al acestui termen, operații cu numere în stadiul senzorimotor și nici chiar în cel preoperațional, care este cel al învățămîntului preșcolar în partea superioară, adică de la 4 la 6 ani. Se pot folosi în acest stadiu o serie de teste făcute de Piaget, de colaboratorii săi ca și de alți psihologi și pedagogi.

Doi mari psihologi ca J. Bruner și R. Gagné ajung în privința aceasta la poziții foarte apropiate de cea a lui Piaget, dar fiecare introduce unele diferențe esențiale în ceea ce privește comportarea instruiților. Bruner se preocupă, ca și Piaget, de **procesul de învățare,** deci de procesul prin care cunoștințele sînt cîștigate de elev. Gagné este preocupat în special de produsul proceselor de învățare, de rezultate, ca și de comportarea elevului. El pune la bază întrebarea: **„Ce dorim să fie capabil de a face școlarul"?** Această capacitate trebuie evaluată atît ca specificitate cît și ca efectivitate comportamentală. Din punctul de vedere a lui Piaget, ceea ce dorim ca școlarul să poată face depinde, totuși, de stadiul său de dezvoltare.

Bruner și Piaget cred în metoda descoperirii — deci că elevul trebuie să învețe prin el însuși dacă dorim ca învățătura să fie semnificativă. Ca atare aceasta trebuie să înceapă cu materiale care pot fi manipulate în mod concret. **Învățătura nu poate fi transmisă copiilor la nivel verbal,** este opinia lor, ceea ce atrage atenția pedagogilor asupra mijloacelor de transmitere a cunoștințelor, acestea trebuind să fie în mod adecvat materializate.

În ceea ce privește agerimea și promptitudinea minții, Piaget este mai orientat spre folosirea judicioasă și atentă a posibilităților dezvoltării, prin aceea că el crede că **stadiile de dezvoltare determină la copil capacitatea sa de a gîndi și că aceste stadii pot fi numai puțin accelerate, dacă totuși este posibil"** (deci cu o oarecare îndoială).

Bruner, dimpotrivă, afirmă că **„orice subiect poate fi predat efectiv într-o anumită formă intelectuală onestă oricărui copil în oricare dintre stadiile de dezvoltare."** Importanța adecvării mijloacelor de transmitere, fixare și asimilare a cunoștințelor este căpătată, în special, în primele trei stadii. Dacă excludem primul, care este în sarcina mediului familial — deși excluderea lui fără o educare a părinților poate fi păgubitoare — atenția noastră trebuie îndreptată în primul rînd asupra stadiului preoperațional, care corespunde la mulți copii educației lor în grădinițe, deci în învățămîntul preșcolar. Este un fapt incontestabil că în pragul vîrstei de 6 ani, cînd începe stadiul operațional concret, cel puțin statistic vorbind, comparația între un copil care a urmat învățămîntul preșcolar și altul care a rămas în mediul familial este net în favoarea primului, în ceea ce privește comportarea sa față de noțiunile de bază pe care învățămîntul primar urmează să i le predea. Prin urmare, avantajele trecerii sarcinilor de dezvoltare intelectuală în seama învățămîntului preșcolar par evidente și într-adevăr ele există și pot fi exploatate pentru asigurarea condițiilor inițiale ale învățămîntului primar.

Există totuși numeroase întrebări la care se cuvine să reflectăm în ceea ce privește conținutul învățămîntului preșcolar, ca de altfel conținutul oricărei trepte și forme de învățămînt.

Învățămîntul, în general, este o activitate socială esențială, deci trebuie raportat la nevoile și stadiul de dezvoltare a societății. Societatea este un **sistem,** adică o mulțime eterogenă, în care intră oameni, instituții, legi, tradiții etc., însă o mulțime organizată pe baza unor **conexiuni** (dependențe, interdependențe, interconexiuni, interacțiuni). Acest sistem este în același timp **dinamic** și **cibernetic,** deci este supus unor mișcări complexe, făcînd parte din formele de mișcare ale materiei și desfășurîndu-se în timp, conexiunile fiind atît directe cît și inverse.

Învățămîntul este un subsistem al societății și ca atare trebuie raportat la aceasta, ceea ce explică sublinierea caracterului său de activitate socială. În consecință, cînd examinăm învățămîntul preșcolar este indispensabil să-l raportăm la societate, cu atît mai mult cu cît copiii, care sînt chemați să-l urmeze, nu sînt încă încadrați direct în viața socială.

O primă problemă este **finalitatea** acestei forme preliminare de învățămînt, a doua fiind **capacitățile** copiilor, a treia **metodologia** ce trebuie adoptată și a patra **controlul eficienței** lui, avînd în vedere finalitatea sau mai degrabă finalitățile succesive pe care dorim să le aibă în stadiile ulterioare de dezvoltare ale copilului.

III. Învățămîntul preșcolar; capacități ale copilului, finalități metodologii ale procesului instructiv-educativ

Determinarea stadiilor de dezvoltare se face prin teste, cele folosite în particular de Piaget fiind edificatoare pentru capacitățile intelectuale ale copiilor la diferite vîrste. În aceste teste intră și noțiuni matematice de bază pentru a se putea estima capacitățile copiilor de a-și însuși noțiuni și operații matematice. În cunoașterea științifică depistarea și cercetarea proprietăților obiectelor și feno-

menelor este strîns legată de **conservarea** *acestor proprietăți în diverse forme de mișcare a materiei*, deci de anumite **invarianțe.** Acestea condiționează validitatea atît a proprietăților cît și a **legilor** mai mult sau mai puțin generale din natură și societate.

Piaget pune la baza testelor sale tocmai această noțiune de conservare sau invarianță, singura care poate asigura caracterul științific al unei proprietăți fizice, chimice, biologice și chiar matematice, mai ales matematice.

Or, se constată că la copiii sub 6—7 ani o mulțime de obiecte de aceeași formă, culoare etc. nu-și conservă cardinalul, dacă este așezată în diverse configurații. Exemplul a două mulțimi de cîte 10 rondele, așezate pe cîte două rînduri unele sub altele și apoi una dintre ele modificată prin rărirea unui rînd de 5 rondele este concludent: majoritatea copiilor întrebați dacă sînt *mai multe rondele într-una* din cele două mulțimi, răspund că sînt tot atîtea, în prima configurație, dar afirmă că în cea de-a doua sînt mai multe în cea rărită.

Testul se poate repeta cu două pahare de același fel umplute cu un lichid colorat. Dacă se varsă conținutul unuia dintre acestea în alt pahar mai larg, astfel încît nivelul lichidului să fie scăzut, ei vor declara că în paharul neatins este mai mult lichid decît în cel în care s-a vărsat conținutul celui de-al doilea.

Prin urmare, în stadiul preoperațional copilul nu are în general noțiunea de conservare a masei și nici a numărului. Explicația constă în faptul că impresiile senzoriale constituie baza cunoștințelor sale intelectuale, care sînt de natură fizică, de contact cu realitatea obiectivă.

Conservarea sau **invarianța** este un concept logic, pe care nu-l putem pretinde unui copil în stadiul preoperațional. El îl va cîștiga, dar nu în mod natural, fără eforturi, fără acumularea prin repetare a unor proprietăți de care ia cunoștință prin simțuri și mai ales într-o ambianță care îi trezește interesul. Caracterul social al cunoștințelor de bază este indiscutabil; dacă omul ar fi condamnat la singurătate s-ar abrutiza. Prin urmare, cîștigarea capacităților de descoperire, acumulare, înțelegere, fixare și apoi folosire a proprietăților se realizează în societate. De aceea copiii trebuie educați atît în mediul familial, cît și în instituția de bază a societății, care este învățămîntul.

Una dintre finalitățile învățămîntului preșcolar, poate cea mai fundamentală, este cîștigarea noțiunii de conservare sau invarianță. Fără aceasta copilul nu va putea trece din stadiul preoperațional în cel operațional concret.

O a doua, tot fundamentală, este formarea și îmbogățirea unui limbaj corect care să conțină termeni adecvați stadiului de dezvoltare preoperațional, dar pregătitori limbajului stadiului operațional concret. Să explicităm această cerință cu caracter de finalitate.

Copilul, după cum se știe, pronunță la început în *mod deformat sau simplificat* cuvintele pe care le aude în casă și în societatea altor copii. Chiar dacă a intuit semnificația corectă a unor termeni din limbajul comun, exprimarea sa este insuficientă din punct de vedere **sintactic.** În ceea ce privește **semantica,** este cazul să nu ne iluzionăm fără rezerve, fiindcă **invarianța** este indispensabilă cîștigării semnificației unui cuvînt. Evident, termeni ca pîine, lapte, lumină, întuneric, mare, mic, alb, albastru etc. își găsesc semnificația justă, fără pretenția unei definiții formulate, dar alți termeni ca mulțime, element, reuniune, intersecție etc. nu pot fi asimilați de copiii de vîrstă *preșcolară din punct de vedere* semantic, tocmai din cauza lipsei conceptului de invarianță.

Desigur, chiar din cauza dificultății de a discerne **cardinalele** mulțimilor uzuale, copilul are intuiția noțiunii de mulțime, cînd nu poate număra prin experiența vizuală sau tactilă obiectele sau ființele care se găsesc într-o mulțime mai numeroasă. El își însușește *termenii* „mulți", ca și „puțini", dar nu va putea explica de unde începe să fie mulți și cînd sînt puțini, decît prin comparație cu cei din jurul său. Am asistat la o demonstrație făcută la o grădiniță cu copii frumos îmbrăcați, vioi și bine conduși de cîteva educatoare inteligente, plăcute și bine pregătite. Evident, activitățile se refereau la mulțimi și am apreciat calitatea, varietatea și ingeniozitatea materialelor didactice: elefanți, pisici, cuburi, rondele, păpuși multicolore, pătrate, triunghiuri, dreptunghiuri și bețișoare mai lungi și mai scurte. Copiii le mînuiau cu sagacitate și cu plăcere cînd li se cerea să facă *mulțimi din ele*, apoi reuniuni de elefanți cu pisici etc. Știau să distingă un pătrat de un triunghi, să recunoască și să deosebească forme și culori etc.

Ceea ce a trădat imposibilitatea lor de a înțelege termeni mai abstracți decît pisicile și cuburile a fost întrebarea: „Aveți toți cîte o mulțime de elefanți. Cîți elefanți aveți în mulțimea lor? Trei au răspuns copiii, unii ridicîndu-i în aer. Dar, știți voi cum se cheamă un elefant cînd este într-o mulțime? Ce este el în mulțime?"

Aici s-a așternut o tăcere sfioasă, dar la îndemnurile repetate ale educatoarei s-a găsit un băiețaș care a răspuns sentențios „un elefant cînd este într-o mulțime de elefanți se numește element".

N-am vrut să tulbur fericirea educatoarei, care a realizat performanța și care apoi a reușit să o repete cu cîțiva copii, care au spus că și dacă erau pisici tot elemente erau. Memoria copiilor este prodigioasă și spontană, dacă este provocată cum trebuie. Copiii învățaseră de la educatoare că ceea ce intră într-o mulțime, pe baza unor proprietăți, ca cea de a fi elefant, se numește element al mulțimii și că, dacă intră în mulțime el **aparține** sau **face parte** din ea. Totuși, semnificația noțiunii de

element nu putea fi cîştigată. Dacă aş fi întrebat pe copii ce numesc ei element, aş fi obţinut probabil răspunsuri concrete ca elefant, pisică, cerculeţ, copil din clasă etc. **De aceea, formarea unui limbaj sintactic şi semantic corect ni se pare a fi o finalitate esenţială a învăţămîntului preşcolar, dar această sarcină este plină de dificultăţi, capcane şi răspunsuderi. Ea nu poate fi realizată decît pe baza cîştigării noţiunii de invarianţă.**

Ca metodologie generală, vom face apel la o excelentă carte a prof. Richard W. Copeland* în care se găsesc, în afară de un text clar şi inspirat, fotografii de experimente şi teste *pedagogice concludente*.

Copeland semnalează ca factori care afectează învăţămîntul: **maturizarea** prin însuşi procesul instructiv-educativ, **experienţa** cu lumea fizică înconjurătoare, **comunicarea** cu alţii, cum ar fi învăţătorul, dar nu numai cu acesta şi **echilibrarea** care este singurul factor specific lui Piaget, ceilalţi fiind proprii şi altor psihologi.

În ceea ce priveşte echilibrarea, exemplul cu cele două mulţimi de rondele aduce o explicaţie uşor de înţeles. Cînd copilul greşeşte fiindcă nu are noţiunea de invarianţă a cardinalului prin deplasarea elementelor, dacă este pus să verifice găseşte acelaşi număr în ambele mulţimi şi se echilibrează, dar nu printr-un act logic. Repetarea acestui gen de verificări îl conduce însă prin experienţă să facă un raţionament prin care îşi spune că dacă au fost 10 rondele şi s-au mişcat, tot 10 au rămas, dar acest act este de acomodare, de echilibrare şi pregătitor pentru cîştigarea noţiunii de invarianţă care îl va scuti de greşeli, îi va deschide perspectivele stadiului operaţional concret şi apoi mai departe ale stadiului logic operaţional, al raţionamentului logic deductiv.

În general, în stadiul preoperaţional cunoştinţele nu pot şi nu trebuie să fie predate copiilor prin mijloace pur verbale, ci prin folosirea modelelor concrete şi a operaţiilor cu noţiuni. Ca atare este nepotrivit să se întrebuinţeze termeni cu caracter abstract ca mulţime, element, reuniune, intersecţie etc. care implică noţiunea de conservare sau invarianţă pe care copiii nu o pot stăpîni la vîrsta preşcolară.

Odată cu manipularea modelelor concrete prin operaţii concrete cum sînt cele ale jocurilor de tip intelectual, se ajunge la maturizarea necesară, cînd manipularea se face de însuşi elevul, se realizează şi experienţa cu obiectele şi fenomenele din lumea înconjurătoare. În acest mod, mersul spre abstractizare se face pe nesimţite şi copiii, nu sînt supuşi unor eforturi premature; în schimb, puterea lor de imitaţie îi ajută să realizeze şi experienţa durabilă apoi cu obiectele şi fenomenele din lumea înconjurătoare.

* Mathematics and the elementary teacher. (W. B. Saunders Company Philadelphia, 1972).

Caracteristici psihosociopedagogice ale elevilor seraliști — unele implicații în procesul instruirii

Lect. univ. dr. IOAN NEACȘU
Universitatea din București

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL SERAL s-a constituit ca o formă specifică de organizare a procesului de învățămînt, la nivel de sistem național de educație. Cunoscînd structuri și alternative organizatorice suple, corespunzătoare nivelului de dezvoltare economică, cultural-științifică și tehnică, învățămîntul liceal seral oferă tinerilor care au ieșit din ciclul școlar obligatoriu, de diferite vîrste și din diferite locuri de muncă, șansele adecvate pentru o dezvoltare armonioasă, corespunzătoare capacităților, aptitudinilor și intereselor socio-profesionale.

Numit adesea **învăţămînt destinat celor care lucrează nemijlocit în producţie** învăţămîntului liceal seral i se pot ataşa cîteva note şi caracteristici care-l individualizează în raport cu alte componente ale organizării învăţămîntului.

Pe linia obiectivelor, am nota o mai puternică şi sensibilă orientare spre explicit, spre operaţionalizarea fiecărui obiectiv în cadrul fiecărei acţiuni proiectate.

În ceea ce priveşte conţinutul, am releva o mai pronunţată adecvare şi flexibilizare a acestuia potrivit cu diversitatea situaţiilor socio-profesionale cu care se vor confrunta absolvenţii. De asemenea, se face evidentă şi o mai sensibilă tentă de abordare structurală, de esenţializare şi corelare a conţinuturilor

într-o strînsă corespondență cu criteriile sociale, științifice, logice, psihologice și pedagogice, satisfăcîndu-se, pe de o parte, exigențele optimului informațional și, pe de alta, disponibilitățile medii ale colectivului de elevi seraliști.

Subliniem, de asemenea, o mai mare coerență, flexibilitate și diversitate în utilizarea, valorificarea și inovarea metodologiei și tehnologiei de instruire, precum și o mai atentă valorificare didactico-științifică a potențialului experienței profesionale a elevilor seraliști. Să considerăm, în același plan al notelor caracteristice, orientarea dominantă a întregului proces instructiv-educativ pentru a se asigura o cît mai mare productivitate a învățării, prin utilizarea unor metode eficiente de muncă intelectuală, a unor tehnici ce permit un autocontrol mărit al progreselor și performanțelor. Se cuvine să invocăm și efortul pe linia raționalizării și relaționării mai eficace a fiecărei componente din sistemul instruirii școlare cu sfera practicii în producție sau de specialitate, concomitent cu creșterea nivelului de competență profesională, intelectuală și socio-afectivă a fiecărui cadru didactic și a colectivelor de cadre didactice care desfășoară activități la seral.

Dintre variabilele situației de instruire și învățare, **caracteristicile psihosociopedagogice ale elevilor seraliști constituie unul din cadrele referențiale de mare valoare.** Ele vor fi, în fapt, subiectul analizei ce o vom întreprinde în continuare.

Particularitățile ce individualizează și dezvăluie diferențele între adolescenți, tineri și adulți reprezintă un ansamblu necoerent de schimbări intim legate de organizarea și cristalizarea nivelurilor de operativitate ale variatelor procese psihice. De aici, unele dificultăți în surprinderea și descrierea acestor schimbări. Analiza lor presupune diferențieri extrem de fine și nuanțate între **aspectele genotipice**, generatoare de infinite variații comportamentale la nivel intrapsihic și **manifestările fenotipice, personologice,** generatoare de structuri caracterial-atitudinale și valorice, de asemenea, greu de inventariat și clasificat.

Prima problemă care se impune atenției vizează intervalele de vîrstă în care se cuprind elevii seraliști. Din acest punct de vedere răspunsul este simplu: limitele de vîrstă sînt distanțate: se începe cu 16 ani și continuă pînă la vîrsta ieșirii din ciclul profesional-productiv. Dată fiind marea întindere a vîrstelor se conturează o primă dificultate, anume a identificării minimelor caracteristici comune care conturează profilul global al colectivității elevilor seraliști. Marea majoritate a specialiștilor acceptă că elevul seralist poate fi comparat cu adultul. De aici și denumirea de elev-adult, criteriile de referință constituindu-le dezvoltarea fizică și psihică avansate, situațiile — socială, profesională și civilă, de cele mai multe ori conturate, experiență de viață suficient de bogate [*1*, cap. VII și VIII] ș.a.

În sinteză, putem fi de acord cu caracterizarea propusă de F. Urbanczyk, conform căreia elevul seralist „răspunde de faptele sale, este subiectul activității de producție, hotărăște [...] planul său de viață [...], luptă cu dificultățile realizării lui, răspunde în fața societății pentru activitatea sa. [2, p. 28]. Un asemenea profil global necesită dezvoltări și nuanțări atît ale notelor comune, cît și ale celor diferențiatoare, ceea ce ne va permite, în final, să creăm bazele pentru o proiectare, organizare și desfășurare eficientă a procesului instructiv-educativ.

În calitate de **note cu caracter general (comune)** să considerăm ca semnificative următoarele enunțuri:

- Elevul seralist desfășoară o activitate utilă din punct de vedere social, bazată pe o calificare profesională minimă, precum și pe abilitatea de a conviețui și colabora cu alți parteneri în procesul producției.
- Elevul seralist dispune de un intelect dezvoltat, cu orientare problematizantă asupra vieții, muncii și lui însuși. Apar mai evidente semnele unei gîndiri critice, ale unei atitudini mature față de probleme, marcată de refuzul subiectului de a primi rezolvări de-a gata, de dorința și efortul de a le înțelege singur și de a găsi rezolvări personale, manifestînd însă prudență în alegerea strategiilor de rezolvare cu risc.
- Elevul seralist probează o concepție despre lume și viață aflată în plin proces de maturizare, uneori însă conflictuală, cu apel constant la propria-i experiență, la datele socialului, interiorizate prin instruire și autoformare.
- Elevul seralist dispune de o relativă armonie a sistemului psihic, datorată maturizării cognitive și socio-emoționale, precum și constantelor psihomorale și volitiv-caracteriale. Armonia se obiectivează în capacitatea crescută de stăpînire de sine, atitudine relativ mai obiectivă față de alții și sine, autocontrol și autoreglare adaptativă în plan atitudinal și acțional, cu repere valorice nuanțate, mai stabile și mai puternic interiorizate.
- Elevul seralist are o experiență de viață și de muncă concordantă unor situații și roluri social-profesionale variate care-i permit atît participări la procesul producției, cît și la decizii în cadrul formelor de autoconducere muncitorească.
- Elevul seralist probează un spirit de observație mai dezvoltat, cu valențe crescute de obiectivitate și anticipare, ceea ce permite o apropiere mai rapidă de esența lucrurilor și fenomenelor, o detașare mai mare de neesențial, de amănunt și o centrare evidentă pe esențial, pe probleme de fond.
- **Procesul imaginației la elevul seralist operează mai fecund cu reprezentările datorate experienței, este mult legată de suportul concret, ceea ce impune alegerea unor strategii eficiente de stimulare cu temei în necesități reale, cunoscute, presante.**
- Memoria verbal-logică și cea motrică a elevului seralist sînt bine dezvoltate, cu diferențieri după tipul pregătirii și solicitării profesionale, dar cu largi posibilități de prelucrare activă a materialului. Retenția este mai rapidă pentru tot ceea ce intră

n sfera de interes și în experiența sa, dar mai lentă, cerînd efort și timp pentru ceea ce n-are legătură directă cu experiența sa cognitivă sau de viață. Curba de memorare este ușor descrescătoare după 30 de ani, îndeosebi pentru informațiile necorelate, fragmentare sau foarte abstracte.

● Cîmpul atenției elevului seralist este mai cuprinzător facilitînd procesele de diferențiere, dar și de sinteză, cu centrare pe esențial, pe semnificativul experienței și motivației sale.

● Expresivitatea verbală, în speță limbajul elevului seralist, dispune de note calitative, în special pe linia nuanțării și disimulării intențiilor și gîndurilor, este orientată pragmatic și puternic impregnată de elemente ce țin de universul socio-profesional și cultural în care se mișcă însul. Aceasta crează însă și unele dificultăți cognitive și chiar de comunicare în situații complicate, blocante sau cînd sînt neconduse cu tact și înțelegere socio-afectivă.

Dacă am acceptat ideea unui posibil „profil comun" atașat conceptului de elev-adult sau elev seralist, înseamnă să acceptăm și existența unui set de factori și caracteristici ce-i asigură **diversitate și variabilitate** în interiorul notelor conceptului analizat.

Așadar, în ce **constau deosebirile la nivelul personalității elevilor-adulți?**

Vîrsta. Raportat la acest parametru nu se poate vorbi și nici avansa, în general, ideea unui proces unitar de instruire-formare ci, mai ales, a unuia proiectat și realizat pe baze individualizatoare. În consecință, nu se poate ține seama în mod decisiv de acest parametru în proiectarea activităților educaționale.

Pregătirea școlară și statutul profesional. Intervalul de întrerupere a programului de instruire după etapa școlarității obligatorii este variabil, nivelul de calificare profesională și încadrare pe categorii este divers și dependent de specificul locului de muncă în întreprindere, de funcția ocupată. Prin urmare, de acest factor se poate ține seama, într-o anumită măsură, în proiectarea și realizarea programelor de instruire concordante specificului ramurilor social-economice, implicit în organizarea claselor/grupelor de elevi seraliști în funcție de profilul profesional.

Roluri și competențe asimilate acestor roluri. Taxonomia propusă de M. Knowles privind relația rol (R) — competență (C) este edificatoare și explică multe diferențieri și schimbări în profilul și structura personalității elevului adult seralist, cu incidențe asupra planului educațional. Într-o succesiune aleatorie, **tipologia lor poate fi următoarea** [3, p. 44]:

(R) de învățare→(C) citire, scriere calcul, observare, conceptualizare, evaluare, imaginare, cercetare;

(R) *de a deveni o individualitate*, de a avea o identitate unică→ (C) autoanaliză, înțelegere, fixarea scopurilor, modalități de obiectivare, clarificarea valorii, capacitate de exprimare;

(R) *prieten*→(C) iubire, empatie, ascultare, colaborare, ajutorare, răspuns de control, susținere;

R) *cetățean*→(C) răspundere, participare, conducere, elaborarea deciziei, dezbatere, acțiune, perspectivă;

(R) *familist* → (C) menținerea sănătății, planificare, administrare, ajutorare, economisire, cumpătare, iubire, asumarea responsabilității;

(R) *muncitor* → (C) planificarea carierei, aptitudini tehnice, conducător și executant, cooperează, planifică, administrează;

(R) *beneficiar al timpului liber* → (C) cunoașterea resurselor, apreciere, integrare, joc, planificare, reflectare, recuperare.

Structura de roluri și funcții prezentate face ca în procesul didactic abordarea și organizarea conținuturilor să fie proiectată în strînsă corelație cu strategiile și formele de organizare. De asemenea, necesită o mai intensă solicitare jucarea unor roluri cu valențe educaționale, pe de o parte și, pe de alta, proiectarea sarcinilor de autoînvățare atașate multora din rolurile și competențele menționate.

Maturitatea. Apreciată de mulți specialiști ca o notă dominantă a trecerii de la adolescent la adult [3; 4], ea capătă funcționalitate în planul construirii formative în măsura în care elevul seralist: percepe mai eficient realitatea; este mai puțin temător de necunoscut; se acceptă critic pe sine și pe alții; este mai spontan în fața unor probleme noi; dovedește concentrare, perseverență și capacitate de decizie executivă în sarcini dificile; se poate detașa și autodetermina în raport cu opiniile altora; dovedește simț critic în raport cu limitele propriului univers de cunoaștere și acțiune; dovedește adîncime, selectivitate și stabilitate în relațiile sociale; manifestă structuri caracteriale pozitive constante în situații dezavantajoase sieși; manifestă spirit creator în abordarea și rezolvarea unor probleme noi, inedite ca factură; privește viitorul din perspectiva propriilor simțiri și gîndiri; abordează realist propriile opțiuni și decizii, implicîndu-se pe sine în relațiile sociale devenite permanente și activînd frecvent pentru depășirea impulsurilor momentane (Goodenough și Tyler, 1959); își orientează atitudinile către cunoaștere, responsabilitate socială, adaptare profesională, comunicabilitate și relații sociale (H. Overstreet).

În procesul pedagogic se va urmări utilizarea mai frecventă a strategiilor de **învățare relațională,** în care elevul seralist va putea exersa și proba că dispune de o mai mare capacitate de a reține și selecta faptele, de a înțelege ideile ce decurg din acestea și de a observa cum aceste fapte și idei îl afectează sau îl influențează pe el sau pe alții (J. B. Whipple, 1957).

Experiență de viață și muncă bogată, precum și orizont valoric eficient de raportare la

această experiență. Expresia acestei note distinctive, particularizatoare, se poate sintetiza în următoarele enunțuri: adulții au mai multă experiență; au o experiență diversă; experiența adultului este organizată în mod diferit și are substraturi emoționale extrem de diverse.

În consecință, **experiența de viață și de muncă a elevului seralist poate fi socotită drept principiu ordonator al valențelor formative ale procesului de instruire și formare, principiu care impune și o reconsiderare a raporturilor dintre învățare și experiență.**

Nivelul dezvoltării inteligenței generale. Se acceptă faptul că inteligența, ca aptitudine generală cu implicații în întreaga activitate de cunoaștere, este extrem de variabilă în parametrii ei esențiali, cu efecte sensibil diferențiatoare asupra capacității de învățare.

De aici nevoia de a adapta resursele educaționale la nivelul mediu al parametrilor inteligenței, de a nu menține procesele de abstractizare și conceptualizare la cote prea mari, de a valorifica inteligența practică, *profesional exersată*, ca *suport pentru* înțelegerea și asimilarea unor noi cîmpuri informaționale.

Structura motivațional-atitudinală. Cercetări pertinente dovedesc că rezultatele învățămîntului seral depind într-o foarte mare măsură de natura, forța și dominația tipurilor de motive care intră în componența stărilor de angajare a elevilor în programele de instruire și formare. Avem în vedere rata crescută a raportului dintre interesul pentru absolvirea acestei forme de școlarizare și consecințele în planul profesiunii, dintre atitudinea față de învățare și volumul de timp alocat acesteia din totalul timpului disponibil, precum și performanțele globale obținute. Avem în vedere, de asemenea, evantaiul motivației la adulți, care doresc, cum afirmă E.C. Lindeman „inteligență, forță și putere, viață intensă, expunerea părerilor, libertatea de a crea, apreciere din partea altora, plăceri, distracții, prietenie (...), vor să fie ceva, vor să fie luați în seamă; doresc ca talentele lor să fie valorificate; doresc să trăiască frumosul și bucuriile, doresc să-și împartă realizările într-un colectiv de prieteni și tovarăși..., doresc să se perfecționeze..." [ap. 2, p. 66]. Drept urmare a acestor elemente se va urmări potențarea variabilelor motivaționale pozitive atașate noilor roluri de elev seralist, noilor atitudini generate de statutul de muncitor productiv, îndeosebi pe dimensiunea motivației studiului individual, a autoperfecționării și autocontrolului.

Am putea socoti, ca o rezultantă a acestor caracteristici faptul, semnificativ dealtfel, că **toate dimensiunile educaționale vor fi proiectate din perspectiva ideii de complementaritate,** a inducerii unei noi ordini în raporturile învățare-aplicare-transfer, a optimizării spațiului de confruntare a elevului cu existența însăși, a creării unui echilibru între expansiunea vieții mentale și raționalitatea strategiilor de muncă intelectuală, între exigențele gîndirii și cele ale practicii, între capacitatea de reflexie personală, coerență și ascensiunea asimilărilor în planul valorilor civilizației socialiste..

BIBLIOGRAFIE

1. U. Șchiopu, E. Verza, *Psihologia vîrstelor*, București, E.D.P., 1981.
2. F. Urbanczyk, *Didactica pentru adulți* (trad.), București, E.D.P., 1975.
3. J. R. Kidd, *Cum învață adulții* (trad.), București, E.D.P., 1981.
4. G. Bocknek, *The Young Adult. Development after Adolescence*, Brooks, Cole Publishing Company Mouterey, California, 1980.

Procedee de ridicare a nivelului cunoștințelor de fizică în învățămîntul seral (clasa a XI-a)

STELA TRITEANU, MARIA TARȚIA
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca

1. ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL resursele psihologice dobîndesc o notă distinctivă care imprimă întregului demers pedagogic o anume specificitate, așa cum se menționează în literatura de specialitate[1]. Dintre CARACTERISTICILE DEFINITORII ale acestora menționăm: 1 — elevii seraliști au o experiență profesională și socială care poate fi valorificată

[1] H. Löwe, *Introducere în psihologia învățării adulților*, Buc., E.D.P., 1978; R. Mucchelli, *Metode active în pedagogia adulților*, Buc., E.D.P., 1982. I. Jinga, *Educația ca investiție în om*, Buc., Ed. științifică și encicloped. 1981, p. 51—56 ș.a.

în beneficiul instruirii; 2 — posedă capacităţi intelectuale şi calităţi comportamentale formate; 3 — dispun de o voinţă şi dorinţă mai mare de autodezvoltare (H. Löwe), **dar resimt mai puternic trebuinţa de a se autocunoaşte, de a se măsura cu alţii, de a se afirma şi de a fi preţuiţi** (R. Mucchelli); **4 — sînt mai motivaţi faţă de cunoştinţele stringent legate de domeniul muncii lor; 5 — sînt marcaţi de osteneală intelectuală şi fizică cauzată de obligaţiile lor profesionale şi sociale, de condiţiile desfăşurării instruirii, de obicei p.m., după orele de muncă cînd curba de efort intelectual se află la limita ei inferioară, fapt ce le sporeşte suprasolicitarea. Există, de asemenea, o dispersie mare privind gradul de omogenitate al grupului clasei sub raportul vîrstei, al potenţialului fizic, al experienţei cognitive, profesionale şi sociale, al mentalităţii, grad de cultură etc.** (I. Jinga).

Toate aceste caracteristici ne-au impus aplicarea unor variabile experimentale cu scopul ameliorării stării de fapt şi ridicării nivelului de pregătire al elevilor seralişti la fizică. În adoptarea acestora am plecat de la ipoteza că prin proiectarea şi realizarea unor lecţii cu obiective precis definite, cu o strategie didactică mixtă (algoritmico-euristică) în stare să asigure învăţarea în clasă şi în cadrul cărora să se înfăptuiască evaluarea şi autoreglarea adaptivă se va ridica calitatea pregătirii elevilor seralişti. În consecinţă, am iniţiat un experiment pedagogic la Capitolul **Semiconductori**, cu două clase a XI-a (însumînd 60 subiecţi) de la Liceul Industrial Electrotehnic din Cluj-Napoca.

Drept **variabile experimentale** am aplicat următoarele:

1. Am prelucrat sistemic conţinutul capitolului, operînd o selecţie riguroasă a cunoştinţelor, esenţializînd şi descongestionînd programa şcolară, precum şi stabilind relaţii logice între cunoştinţele fundamentale. Conţinutul capitolului l-am repartizat pe 15 lecţii din care 11 au avut caracter de predare-învăţare, 2 de rezolvări de probleme, 1 de recapitulare şi 1 de verificare. Fiecare subiect al lecţiilor de însuşire a noilor cunoştinţe a fost analizat sistemic, detaşînd esenţialul.

2. În vederea orientării şi conştientizării activităţiii de predare-învăţare am definit obiectivele instruirii în termeni comportamentali, informîndu-i pe elevii seraliştii asupra a ceea ce vor învăţa şi ce vor şti să facă la finele fiecărei lecţii. Prin comunicarea performanţelor ce intenţionam să le formăm şi care au devenit criterii ale evaluării eficienţei muncii fiecăruia, am stimulat interesul cognitiv al elevilor şi i-am avertizat asupra cunoştinţelor pe care ei le pot explica sau deduce, valorificîndu-şi experienţa proprie de cunoaştere.

3. Pentru a crea posibilitatea elevilor seraliştii de a se autoevalua (de a şti la ce performanţe au ajuns) şi de a se afirma în procesul învăţării, am aplicat probe de evaluare a gradului de înfăptuire a obiectivelor prestabilite, pe parcursul sau la finele fiecărei lecţii. Se ştie că trebuinţa de autocunoaştere prin raportare la performanţele scontate şi la alţii şi mai ales trebuinţa de afirmare sînt factori de motivaţie, iar „succesul măreşte potenţialul de acţiune, ridică moralul, dă încredere în sine"[1] Aceste probe au fost imediat examinate, reţinînd cine şi în ce probleme întîmpină greutăţi sau are lacune. În ora următoare am prezentat rezultatele obţinute (coeficientul de exactitate) şi s-au reluat unele explicaţii şi activităţi aplicative, înfăptuind reglarea muncii.

4. Ca mod de abordare a predării-învăţării am adoptat strategia didactică semidirijată (intermediară), în cadrul căreia s-au îmbinat strategiile explicativ-intuitive, algoritmice, investigativ-explicative şi experimental-factuale[2]. Precizăm că accentul s-a pus pe munca independentă de studiere/învăţare a cunoştinţelor în clasă. În acest scop am recurs la felurite procedee, şi anume:

a) Alternarea predării cu învăţarea celor explicate într-un timp scurt (3—5 minute), exerciţii aplicative (care au constituit şi probele de evaluare), continuîndu-se în acest fel predarea-învăţarea lecţiei noi.

b) Studierea integrală sau parţială a cunoştinţelor din manual înaintea predării. În acest caz s-a procedat felurit.

b_1) elevii au studiat din manual un concept, o lege sau caracteristicile unui fenomen fizic, într-un timp delimitat (1—3 min), apoi s-au discutat cele învăţate, aprofundîndu-se şi completîndu-se cu explicaţia unora sau a profesoarei, continuîndu-se similar învăţarea cunoştinţelor de bază.

(b_{2}) elevii au studiat individual sau pe cupluri grafice (de exemplu, graficul mărimilor alternative, graficul redresării dublei alternanţe cu filtru inductiv etc.) şi schema din manual (de pildă schema redresării cu o singură diodă semiconductoare, a redresării în punte etc.) şi apoi pe baza interpretării acestora au dedus esenţa fenomenului fizic studiat, principiul teoretic sau unele caracteristici necunoscute lor, profesoara conducînd discuţia şi adîncind explicaţiile date de elevi:

b_3) elevii au studiat individual sau în grup (2—4 elevi) părţile mai importante din lecţia din manual, cei care au înţeles explicau membrilor grupului, apoi se reluau explicaţiile în plenul clasei şi se alcătuia schiţa conţinutului de idei la tablă cu ajutorul elevilor, urmau activităţi aplicative şi proba de evaluare;

b_4) pe parcursul predării s-au intercalat momente de studiu individual al unor fragmente din manual indicîndu-se elevilor întrebările la care să răspundă.

---

[1] R. Mucchelli, Op. cit., p. 73

[2] Vezi Ioan, Cerghit *Strategia didactică — un instrument practic de ridicare a calităţii procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" 1983, nr. 9 şi Ioan, Cerghit coord. *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, E.D.P., 1983, p. 92—95

De pildă, în lecția cu subiectul **Semiconductori intrinseci** s-au scris pe tablă întrebările: 1) Care este definiția semiconductorilor intrinseci? 2) Cum se comportă semiconductorii intrinseci față de temperatură: a) la temperatură joasă b) la temperatură ridicată? 3) Cum se comportă semiconductorii sub raportul conductivității față de conductorii electrici. Apoi s-au purtat discuții și s-a completat schița lecției de pe tablă urmată de proba de evaluare.

c) Predarea cunoștințelor cu ajutorul elevilor care lucrează în domeniul electronic (de exemplu, cele referitoare la Proprietățile joncțiunii, pn Dioda semiconductoare, Tranzistorul etc), urmată de învățarea informației teoretice, de activități aplicative diferențiate pe grup de nivel și de proba de evaluare.

Firește, toate aceste procedee le-am îmbinat în diverse moduri în funcție de natura cunoștințelor, de posibilitățile elevilor și de condițiile de muncă ale profesoarei.

Spre ilustrare, prezentăm modul de desfășurare a lecției I cu subiectul **„Conductivitatea electrică. Clasificarea corpurilor după conductivitatea electrică".**

Obiective operaționale:

— să definească conductivitatea electrică și să redea formula acesteia;

— să clasifice corpurile după conductivitatea electrică și să dea exemple de materiale pentru fiecare grupă;

— să definească și să măsoare energia de activare în eV și j;

— să clasifice corpurile după energia de activare;

— să stabilească deosebirea dintre metale și semiconductori sub raportul nr. de electroni liberi pe măsura creșterii temperaturii.

Strategia didactică: explicativ-investigativă în care s-au îmbinat metodele: conversația euristică, explicația, studiul individual al manualului, exercițiul și demonstrația logică, simbolică.

Desfășurarea lecției

Activitate comună

— Profesoara cu ajutorul elevilor definește și explică conductivitatea electrică $\sigma = \frac{1}{\rho}$ și rezistivitatea electrică $\rho = \frac{R \cdot s}{l}$

— Precizează unitățile de măsură și modul de măsurare a rezistivității și conductivității electrice $\rho = \frac{\Omega m^2}{m} = \Omega m$; deci σ se măsoară în $\Omega^{-1}m^{-1}$

— Elevii învață din notițe (3 min.) și fac exercițiul aplicativ.

↓

Activitate independentă

— Elevii studiază din manual cunoștințele referitoare la clasificarea corpurilor solide după conductivitatea electrică (paragr. 1 și 2. p. 35)

↓

Activitate comună

— Discuții de precizare a modului de clasificare a corpurilor după σ alcătuindu-se schema:

— Corpurile solide se clasifică după σ astfel:

a) conductori $\nearrow 10^{6}\Omega^{-1}m^{-1}$ / $\searrow 10^{8}$

b) semiconductori $\nearrow 10^{-5}$ / $\searrow 10^{-8}\ \Omega^{-1} - 1\ m^{-1}$

c) izolatori $\nearrow 10^{-12}$ / $\searrow 10^{-24}\ \Omega^{-1}m^{-1}$

— Dați exemple de materiale cunoscute din experiența voastră profesională pentru fiecare grupă de corpuri solide de tipurile de mai sus

— Se explică cu ajutorul eleviloc energia de activitate ΔW și a modului ei de măsurare Exercițiu aplicativ de transformare a eV în j

↓

Activitate independentă

— Elevii învață cele predate referitoare la energia de activare

— Studiază din manual clasificarea corpurilor după energia de activare (paragr. 5 p. 35)

↓

Activitate comună

— Discuții de fixare și elaborarea schemei de clăsificare:

— Corpurile solide se clasifică după energia de activare astfel:

a) conductori $\Delta W \cong 0$

b) semiconductori $\Delta W = \nearrow 0{,}025\ V$ / $\searrow 3\ eV$

c) izolatori $\Delta W = \nearrow 3\ eV$ / $\searrow 10\ eV$

↓

Activitate independentă — Proba de evaluare

1. Ce este conductivitatea electrică și cum se măsoară ea?
2. Definiți energia de activare!
3. Cum se clasifică corpurile solide după energia de activare!
4. Ce se întîmplă cu conducția electrică a unui semiconductor, în comparație cu conducția conductorilor, odată cu creșterea temperaturii?

5. În vederea aprecierii eficienței măsurilor întreprinse am dat subiecților noștri o lucrare de control la începutul cercetării (test inițial) și la finele acesteia (test final). De asemenea, am inclus în teza trimestrială o mare parte din cunoștințele acestui important capitol.

II. Rezultatele obținute de elevii seraliști la probele de evaluare a gradului de îndeplinire a obiectivelor operaționale le-am sintetizat în **Tabelul 1.**

Tabel 1

PROCENTUL DE EXACTITATE AL PROBELOR DE EVALUARE

Clasa	Proba de evaluare la lecțiile (în %)										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X	XI
XI-A	66,8	74,3	72,6	78,2	93,4	74,2	87,6	90,6	74,2	78,2	75,4
XI-B	75,8	73,1	61,2	86,2	95,6	73,1	78,2	92,4	76,4	80,2	78,2

Analiza cantitativă a acestor date relevă că majoritatea elevilor seraliști și-au format comportamentul mental scontat, rezolvînd corect activitățile incluse în probele de evaluare a obiectivelor prestabilite. În lecțiile cu un accentuat caracter aplicativ și unde probele de evaluare vizau fie executarea unor grafice sau scheme, fie indicarea utilității cunoștințelor teoretice (locul și modul lor de aplicare) procentul de exactitate a atins cote mai ridicate.

Analiza calitativă a rezultatelor reliefează că acestea variază în funcție de natura obiectivului/performanței urmărite. Astfel, procentul cel mai ridicat de corectitudine l-a înregistrat performanța elevilor de a reprezenta grafic mărimile fizice, tensiunea redresată cu o singură diodă, tensiunea în funcție de timp etc.; performanța de a reda într-o schemă construcția, simbolurile de reprezentare și principiile de funcționare a unor aparate (a tranzistorului npn și pnp, schema de principiu a redresării ambelor alternanțe etc.) și performanța de a indica aplicațiile practice ale cunoștințelor învățate (indicele de exactitate al acestora situîndu-se între limitele de 90%—100%). Aceste date confirmă teza că acele cunoștințe și deprinderi stringent legate de activitatea profesională a elevilor seraliști se însușesc mai ușor și mai temeinic, datorită experienței de cunoaștere mai bogată și motivației acestora.

Pe locul doi se plasează performanța elevilor de a identifica și reda caracteristicile fenomenelor studiate și a mărimilor implicate în calculele date (de ex., calcularea conductivității cu impurități, a vitezei electronilor etc.), precum și performanța de a exprima sensul unor mărimi aplicate. Precizăm că în cazul acestora valorile rămîn constante în jurul limitei de 80%—86%, ceea ce atestă că aceste cunoștințe intră în sfera preocupărilor lor profesionale și sînt mai repede asimilitate.

Performanța de a reproduce definiții, legi, formule etc. se înscrie într-un registru valoric mai larg (între limitele de 68% — 100%). La începutul cercetării ea a înregistrat valori ridicate, dar spre finele acesteia a marcat un declin vizibil. Explicația poate consta fie în creșterea complexității cunoștințelor de învățat și astfel în sporirea suprasolicitării elevilor, fie în motivația slabă a acestora față de actul de a reține definițiile cerute. În cazul performanțelor mentale care implicau operații intelectuale mai complexe, cum sînt: demonstrarea și explicarea unor fenomene fizice, compararea și delimitarea notelor diferențiatoare, analiza și deducerea unor relații necunoscute, interpretarea și mai ales extrapolarea cunoștințelor, indicii de corectitudine au înregistrat valori modeste. Astfel, performanța de a demonstra și explica un fenomen, factori determinanți etc. are o mare amplitudine a variației (între 39,5% — 80,9%), în funcție, firește, de complexitatea fenomenului de explicat sau de demonstrat. În cazul extrapolării unor cunoștințe abstracte în analiza și explicarea altora cu un coeficient de dificultate sporit, elevii seraliști întîmpină reale greutăți, indicele de exactitate înregistrînd cele mai mici valori (respectiv, între 13%—58,8%). Aceste rezultate împreună cu cele referitoare la capacitatea de a rezolva probleme (ale cărei valori se înscriu între 24%—62%) atestă că elevii seraliști nu au formate strategiile cognitive care guvernează comportamentul de învățare și de gîndire, că sistemul de procedee aplicat a contribuit în mică măsură la formarea acestora.

Rezultatele obținute de elevi la probele de verificare sînt incluse în Tabelul 2 (v. pag. 19).

Se constată un progres, mai evident în cazul clasei a XI-a B, privind notele obținute la testul final comparativ cu cel inițial. Progresul este marcat prin creșterea proporției notelor bune (de la 31,8% la 64% în cl. A și de la 16% la 46,1% în cl. B), prin centrarea notelor în jurul valorilor de la 7 și 6 și prin reducerea nr. elevilor care n-au obținut nota de trecere (respectiv, de la 9 elevi la 1 elev). Progresul este mai evident dacă precizăm că testul final a conținut sarcini mult mai grele care vizau toate genurile de performanțe (să indice deosebirea dintre semiconductorii intrinseci și extrinseci, să explice conductivitatea electrică la un conductor și semiconductor intrinsec și extrinsec odată cu creșterea temperaturii să arate cine participă la conducția electrică și care sînt aplicațiile practice ale diodei semiconductoare, să redea schema unui tranzistor în conectare cu bază comună utilizat în amplificare, să explice polarizarea inversă a unei diode semiconductoare și să rezolve 3 probleme din manual). Profesoara a fost exigentă, sancționînd toate greșelile, imprecizîunile și greșelile de calcul (acestea fiind mai multe).

III. Concluziile ce se desprind din această cercetare pot fi sintetizate în următoarele:

1. Precizarea și comunicarea obiectivelor/performanțelor ce urmau a fi înfăptuite au condus la conștientizarea activității de predare-învățare la cointeresarea elevilor seraliști și a creat posibilitatea evaluării/autoevaluării imediate a rezultatelor obținute,

Tabel 2

Clasa	Testul inițial									Testul final									total elevi
	Notele obținute								Media	Notele obținute								Media	
	10	9	8	7	6	5	4	3		10	9	8	7	6	5	4	3		
XI-A 22 [elevi]	—	1	3	3	7	6	2	—	6,04	—	3	2	9	9	2	—	—	6,80	25
XI-B 24 [elevi]	—	—	—	4	8	7	6	1	5,30	—	1	5	6	9	4	—	—	6,50	26

ceea ce a permis reglarea/autoreglarea muncii de instruire a acestora.

2. Sistemul de precedee de studiere a cunoștințelor după/înainte de predare a contribuit la formarea deprinderilor de învățare rapidă, venind în sprijinul elevilor de a se pregăti în clasă, s-a demonstrat eficiența în ce privește realizarea performanțelor de însușire a cunoștințelor de bază, dar este insuficient pentru formarea strategiilor cognitive. Se impune îmbinarea lor cu metodele euristice și cu diferențierea instruirii.

3. Sistemul de variabile aplicat a determinat ridicarea nivelului de pregătire la fizică și a stimulat motivația intrinsecă a elevilor seraliști față de învățarea acestei discipline. În consecință, se recomandă a fi aplicat.

Reprezentările cadrelor didactice despre valoarea a patru strategii instrucționale

Lect. univ. DAN POTOLEA
Universitatea din București

CONCEPTUL DE STRATEGIE DIDACTICĂ și implicațiile sale aplicative tind să se impună ca o arie preferențială în cercetarea pedagogică actuală. Natura și rolul strategiei în cadrul proceselor de tehnologie didactică, structurile tipologice și criteriile de clasificare, fundamentele teoretice și modalitățile empirice de construcție și validare, factorii critici de selecție și valorizare sînt cîteva aspecte esențiale care definesc problematica subiectului în discuție.

În cristalizarea unei concepții multilaterale despre strategiile didactice nu pot fi eludate percepțiile beneficiarilor, modul în care profesorii apreciază valoarea diferitelor tipuri de strategii. Pentru a obține informații de acest gen am organizat un sondaj de opinie în rîndul a 160 profesori de limba și literatura română, cu o experiență de minimum 7 ani.

Două cupluri polare de strategii ne-au stat în atenție: unul bazat pe dimensiunea control/independență — strategia conducerii riguros dirijate, de tip directiv (II) și strategia încurajării inițiativei și independenței elevilor, de tip permisiv (I); al doilea centrat pe tehnici motivaționale specifice — socioafectivitate pozitivă (III) și socioafectivitate non pozitivă (IV). Pentru ca semnificațiile celor patru modalități de interacțiune educațională să fie mai concrete și mai apropiate de experiența cadrelor didactice le-am descris sub formă comportamentală*. De asemenea, am încercat să

* Redăm în formă prescurtată *conținutul comportamental al celor 4 strategii:* T i m p u l I: Profesorul tinde să coopereze multilateral cu elevii. Ia în considerație observațiile și sugestiile elevilor și le dezvoltă în cadrul lecțiilor. Încurajează nu numai răspunsurile corecte, ci și pe cele personale. Apelează la serviciile metodelor care solicită inițiativa și independența elevilor, la diferite variante ale învățării prin descoperire. În cazul activităților pe „echipe de elevi", acordă elevilor o anumită libertate în constituirea grupelor și în distribuirea internă a sarcinilor. Solicită participarea elevilor la evaluarea propriilor lor intervenții și rezultate școlare. T i p u l II: Profesorul este preocupat să îndrume sistematic, riguros, pas cu pas activitatea de învățare a elevilor și se străduiește să prevină greșelile lor. De aceea, controlează frecvent secvențele de învățare și intervine corectiv la orice greșeală sesizată. Este interesat ca elevii să ajungă pe drumul cel mai scurt la răspunsul corect. Utilizează metoda conversației dirijate, expunerii, demonstrației, exercițiului. Prescrie ferm și detaliat activitatea în cadrul grupelor de elevi. Rareori invită elevii să-și autoevalueze rezultatele activității lor. T i p u l

evităm inducerea unor atitudini valorice preconcepute chiar prin denumirea strategiilor — așa cum se întîmplă cu noțiunile de comportament autoritar sau democratic — numindu-le convențional „comportamente complexe" de tipul I, II, III și IV.

Am presupus că dacă vom solicita cadrelor didactice să aprecieze valabilitatea strategiilor menționate în afara unor repere, s-ar putea să ni se reproducă unele clișee, cum ar fi, de exemplu, cele referitoare la importanța învățării prin descoperire și la îndezirabilitatea instruirii centrate pe profesor. De aceea, am introdus **11 criterii evaluative** la care să se raporteze fiecare strategie: **1)** Este adecvată pentru elevii foarte buni și buni, favorizînd dezvoltarea lor; **2)** Este adecvată pentru elevii de nivel mediu și favorizează dezvoltarea lor; **3)** Este adecvată pentru elevii mai slabi; **4)** Facilitează asimilarea și consolidarea cunoștințelor; **5)** Facilitează formarea structurilor operatorii intelectuale care permit elevilor să abordeze și să soluționeze corect diferite sarcini școlare; **6)** Asigură condiții mai favorabile cultivării independenței și creativității gîndirii; **7)** Pune elevii în situații de nesiguranță, neliniște și în consecință, poate perturba activitatea de învățare; **8)** Motivează mai bine elevii, cultivă atitudini pozitive față de învățătură și interese pentru disciplinele de învățămînt; **9)** Potențial, reprezintă o sursă de opoziție, de conflict și poate duce la respingerea profesorului de către elevi; **10)** Reprezintă o conduită mai pretențioasă, mai dificil de asimilat și practicat de profesori; **11)** Poate genera mai frecvent unele fenomene de dezvoltare, creează probleme de disciplină și consumă mai mult timp.

Estimarea relațiilor dintre „comportamentele complexe" și criteriile evaluative s-a făcut cu ajutorul unei scale de „tip Lickert" cu 5 valori — acord total, acord, fără opinie, dezacord și dezacord total. O matrice care a însoțit chestionarul a permis cadrelor didactice să întabeleze răspunsurile lor direct și într-o manieră expeditivă. Următoarele întrebări indică **obiectivele urmărite:** *cadrele didactice percep diferențiat incidentele educaționale ale celor 4 tipuri de conduită?; există tipuri mai relevante în raport cu anumite criterii evaluatice?; strategii diferite pot produce — în optica cadrelor didactice — rezultate egale sau apropiate?* Răspunsurile la aceste întrebări ne furnizează informații privind orientările valorizatoare ale corpului profesoral, concepția sa didactică. Mai mult, putem presupune că opiniile exprimate au un rol reglator în cadrul practicii educaționale. Chiar dacă problema distanței dintre ceea ce se crede și ceea ce se face efectiv nu poate fi ignorată, probabil, în același timp că nici nu ar trebui exagerată.

Pentru a identifica semnificațiile atribuite strategiilor în funcție de parametrii menționați am calculat *procentul acordurilor* și *acordurile totale exprimate* și, respectiv, *dezacordurile împreună cu dezacordurile totale*. O dublă analiză comparativă a fost necesară — în interiorul fiecărei strategii (acorduri-dezacorduri) și de asemenea, în cadrul fiecărui cuplu: tipul I cu tipul II și tipul III cu tipul IV. În scopul unei mai bune diferențieri a efectelor sau implicațiilor educaționale, avînd în vedere și faptul că unele cadre didactice au acordat în cazul anumitor criterii valori aproape egale strategiilor de natură polară, **am calculat diferența de procente pe cupluri și am reordonat criteriile pe ranguri în funcție de gradul la care ele sînt susținute mai precis de o strategie sau alta.** În suitele obținute, criteriile care ocupă primele ranguri sînt mai bine relaționate la un tip particular de strategie, deci cadrele didactice diferențiază mai precis valabilitatea lor, în timp ce pentru criteriile care se situează pe ultimile ranguri, strategiile își diminuează valoarea discriminatorie, cadrele didactice tinzînd să le acorde o importanță relativ egală.

Datele numerice referitoare la tipul de strategie I și II sînt cuprinse în tabelul 1, în care **A.** semnifică acord general iar **D.** dezacord general.

Tabelul I: RELEVANȚA EDUCAȚIONALĂ A DOUĂ TIPURI DE STRATEGII (I ȘI II)

Nr. rang.	Nr. criteriu	Strategie I	Strategie II	Diferență procentuală
1	6	90% A	25% A	65%/I
2	10	56% A	23% A	33%/I
3,5	1	93% A	65% A	28%/I
3,5	8	91% A	63% A	28%/I
5	3	51% A	72% A	21%/II
6	11	55% A	75% D	20%/II
7	5	88% A	76% A	12%/I
8	9	77% D	70% D	7%/I
9	4	80% A	86% A	6%/II
10	7	66% D	67% D	1%/II
11	2	76% A	76% A	0

Așa cum era și de așteptat, rezultatele nu sînt la unison. Se observă însă că sînt grupate diferențe mai consistente între strategiile permisive (tipul I) și cele directive (tipul II) cel puțin în raport cu 4 criterii — 6; 10; 1 și 8. Altfel spus, *profesorii consideră că tipul I este mai relevant pentru dezvoltarea independenței și creativității elevilor, reprezintă o conduită mai pretențioasă, dificilă — și astfel se explică de ce nu s-a generalizat prea amplu; este adecvat pentru elevii foarte buni și* de asemenea, *motivează elevii mai bine.* Aceste opinii sînt în bună măsură în concordanță cu rezultatele cercetării științifice privind eficiența conducerii „democratice" a învățării.

III: Profesorul este apropiat afectiv de elevi, empatic și deschis, folosește sistematic forme variate de încurajare și stimulare a elevilor. Tipul IV: Profesorul păstrează o distanță academică, este rezervat și "rece" în raporturile cu elevii, își exprimă fără menajamente dezacordurile, utilizează cu predilecție pîrghiile "frenătoare", în activitatea didactică.

În ierarhia rangurilor, următoarele două poziții sînt ocupate de criteriul 3 și 11. Probabil, nu este accidental faptul că 72% din cei chestionați acordă mai mult credit strategiei directive în raport cu elevii mai slabi și o proporție de 75% apreciază același tip ca fiind mai puțin probabil să genereze fenomene de indisciplină.

Interesant este de observat că *profesorii acordă o importanță aproximativ egală celor două tipuri de conduite* din punctul de vedere al: **a)** însușirii cunoștințelor; **b)** evitării unor situații de anxietate; **c)** în raport cu elevii medii. Relativa egalizare a efectelor în planul informațiilor merită toată atenția. S-ar putea însă să aibă o anumită semnificație natura informațiilor — gradul lor de complexitate sau generalitate, eficiența strategiilor diferențiindu-se după aceste caracteristici. Este o ipoteză care merită să fie testată într-o cercetare specială. În orice caz, subiecții investigați sînt de acord în acceptarea superiorității conducerii permisive în ordine formativă.

Ideea că un *comportament directiv* — dar nu în exces — *nu generează fenomene de neliniște, teamă este, de asemenea, congruentă cu unele supoziții din cercetarea pedagogică actuală.* Într-un cadru de învățare în care fiecare elev știe ce trebuie să facă, unde să ajungă, iar activitatea sa este evaluată sau „întărită" sistematic, și nu doar la capătul procesului pot apărea mai puține fenomene tensionale, blocate. *Pot declanșa fenomenele de stress comportamentale de tip permisiv, diferitele variante ale învățării „prin descoperire"? După opinia profesorilor, nu. După unele cercetări, da!* Cel puțin pentru anumite tipuri de elevi, o prea mare independență acordată devine derutantă, este percepută ca o abandonare și declanșează sentimente de insecuritate.

De obicei, se afirmă că profesorul își adecvează influența educațională la nivelul mediu al clasei — elevii din această categorie fiind, printr-o regulă statistică, cei mai numeroși. De aici, se poate specula că el cunoaște și stăpînește cel mai bine metodele adecvate pentru grupul considerat. În cazul cercetării noastre, subiecții investigați, pe ansamblu, nu diferențiază între cele două strategii, înclinînd să le acorde același rol față de elevii de mijloc. Oare de ce? Noțiunea de elev mediu dobîndește, cumva, interpretări foarte diferite? Din ce motive? Este personalitatea acestui elev mai puțin penetrabilă și, în absența concluziilor conturate, se legitimează în continuare tatonarea strategiei cele mai relevante? În acest caz, judecățile formulate de subiecții noștri exprimă mai mult o preferință stilistică decît sesizarea unei relații obiective. Sau, este necesară o strategie mixtă în care să se combine în proporții relativ egale elemente ale tipului I cu tipul II? Deocamdată putem formula mai multe întrebări decît oferi răspunsuri sigure. Cercetări suplimentare vor aduce probabil claritatea dorită la problemele menționate.

Tabelul 2) RELEVANȚĂ EDUCAȚIONALĂ A DOUĂ TIPURI DE STRATEGII (III ȘI IV)

Numar rang	Număr criteriu	Strategia III	Strategia IV	Diferență procentuală
1	8	77% A	8% A	69%/III
2	3	75% A	11% A	64%/III
3	2	71% A	11% A	60%/III
4,5	9	78% D	21% D	57%/III
4,5	6	65% A	8% A	57%/III
6...	7...	76% D	28% D	38%/III
7	11	61% A	31% A	30%/III
8	1	63% A	37% A	26%/III
9	5	58% A	38% A	20%/III
10	4	56% A	38% A	16%/III
11	10	37% A	42% A	5%/IV

Opiniile privind impactul educațional al strategiilor de tipul III și IV apar mai ferm și mai puternic conturate, decît în cazul cuplului precedent, deși problemele de interpretare nu sînt deloc mai simple.

Dacă în raport cu unele criterii, comportamentele socioafective sînt cauze, față de altele îndeplinesc rolul de condiții favorabile sau nefavorabile, acționînd mijlocit prin intermediul climatului socioemoțional pe care îl creează. Din această perspectivă, nu mai apare, probabil, curioasă tendința de a stabili o relație între comportamentele socioafective și diferite sarcini cognitive.

Observăm din datele prezentate în tabel că 6 criterii — 8; 3; 2; 9; 6 și 7 — sînt susținute puternic de adeziuni pentru comportamentele socioafective pozitive, în proporție de peste 70%, cu excepția criteriului 6 cu 65%, în timp ce opțiunile corespondente strategiei de tipul IV se situează de regulă sub 21%. Rezultatele ni se par instructive și ele sînt cel puțin în parte, compatibile cu concluziile unor cercetări concrete și experimentale. Tipul III și IV sînt cel mai puțin diferențiate în raportarea criteriilor 4 și 10. Profesorii consideră comportamentele socioafective pozitive și cele nonpozitive aproape în aceeași măsură relevante pentru asimilarea de informații și prezentînd grade apropiate de dificultate în asimilarea și practicarea lor.

Conform rezultatelor unor cercetări, elevii foarte buni și buni sînt, de obicei, motivați de performanțe superioare, activitatea lor este reglată de așa-numitele „motivații de realizare". Pentru ei comportamentele socioafective ale profesorului, atmosfera emoțională a învățării contează în mai mică măsură. În schimb, pentru elevii cu realizări școlare mai modeste, sau mai puțin încrezători în propriile forțe, climatul socioafectiv, sistemul încurajării mai frecvente, fie și a succeselor parțiale, par a avea o altă valoare. Opiniile furnizate de profesori *nu* susțin direct supozițiile de mai sus, dar confirmă într-o manieră specifică sensul lor general. Criteriul 3 — favorizează elevii mai slabi

și criteriul 2 — favorizează elevii de nivel mediu, în ordinea rangurilor stabilite ocupă poziția 2 și respectiv 3, în timp ce criteriul 8 — favorizează pe elevii buni, se situează pe locul 8. Aceasta înseamnă că un număr mare de cadre didactice acordă ponderi diferite strategiei socioafective pozitive în funcții de categoriile de elevi.

În final, resintetizăm reprezentările cadrelor didactice din eșantionul investigat sub forma unei matrici cu 44 relații ipotetice.

Tabelul 3: MATRICEA RELAȚIILOR IPOTETICE STRATEGII – CRITERII

Criterii / Strategii	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
I	++	+	0	+	+	++	−	++	−	++	0
II	+	+	++	+	+	0	−	+	—	−	−−
III	++	++	++	+	++	++	−−	++	−−	−	++
IV	−−	−−	−−	0	−	−−	++	−−	−−	0	−−

Simbolurile folosite au următoarele semnificații: ++ = o relație pozitivă puternică între strategie și criteriul co siderat: + = o relație pozitivă; −− = o relație negativă puternică între strategie și sensul indicat de criteriu; − = o relație negativă; 0 = o poziție echivocă. (numărul acordurilor generale aproximativ egale cu numărul dezacordurilor generale exprimate în cadrul aceleași strategii.)

Datele și observațiile de mai sus au numai o valoare orientativă. S-ar putea ca ele să fie semnificative numai pentru o singură categorie de cadre didactice. De aceea, inițierea de cercetări comparative ar fi bine venită. Mai înainte însă de a face comparații sau extrapolări, chiar reprezentativitatea relațiilor stabilite de subiecții chestionați se cuvine a fi verificate. Negreșit, practicianului, care își întemeiază opiniile mai ales pe experiența directă, trebuie să i se acorde tot creditul. Este posibil însă ca în absența unor instrumente științifice de testare să existe iluzia confirmării unor constatări. Din acest motiv, opiniile, concepția pedagogică este necesar să fie coroborate continuu cu rezultatele cercetărilor teoretice și empirice. În cazul de față, așa cum am arătat, unele puncte de vedere sînt validate de cercetare, altele sînt infirmate, iar pentru a treia categorie, cercetarea nu dispune încă de rezultate relevante. Iată, de exemplu, egalizarea efectelor unor strategii — în optica unor cadre didactice — poate fi expresia unei realități de fapt, dar și reflexul unei stări de ambiguitate, de confuzie interpretativă existentă chiar în cercetare.

Studiul percepțiilor despre limitele de valabilitate ale strategiilor este util nu numai pentru a cunoaște ce cred cadrele didactice despre funcționalitatea unor strategii particulare, pentru a evalua substanțialitatea științifică a judecăților avansate, ci și pentru disponibilitatea investigațiilor de această factură de a avansa noi ipoteze. Cercetările orientate în direcția menționată sînt un preambul necesar pentru descifrarea competențelor pedagogice și a datelor normative care le susțin. Ele trebuie să fie, de asemenea, anterioare oricărei tentative de a introduce schimbări ameliorative în atitudinile și comportamentele didactice ale corpului profesoral.

Lectura cărților în universul preocupărilor tinerilor

Dr. DUMITRU BAZAC
cercetător științific — Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului

După cum a reieșit din datele investigației recente, întreprinse de Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului, biblioteca cu cel puțin 100 de volume (exceptînd manualele școlare) se înscrie printre dotările principale cu funcții de informare-comunicare ale familiilor tinere. Locul al treilea între aceste dotări (pe primele două locuri situîndu-se radioul și, apoi, televizorul) îl ocupă triada ziar (cotidian)-revistă-carte, adică mijloace flotante între care, desigur, cartea deține întîietatea în ceea ce privește durata de folosință. Concret, aproape 3/5 dintre subiecții investigați au declarat că posedă o bibliotecă cu peste 100 de volume, ceea ce poate constitui, în unele cazuri, o bază pentru un viitor fond de carte consistent și sistematic îmbogățit. Avînd în vedere asaltul concurențial al celorlalte mijloace moderne de comunicare cu care se înzestrează astăzi familiile — mai mult de 9/10 dintre subiecți au declarat că posedă atît radiouri cît și televizoare — fondul de carte deja constituit poate fi considerat un început promițător în tentativa de a menține și cultiva interesul propriu pentru carte.

Cartea deține un loc important printre dotările cu funcții de informare pe care le posedă majoritatea familiilor tinerilor investigați. Neîndoielnic, aceasta este una dintre condițiile esențiale care alimentează și susțin cititul cărților ca activitate preferată.

Instrument util și comod de informare pentru toată (sau aproape toată) lumea, cartea constituie pentru unii dintre oameni — evident, în primul rînd, pentru cei pasionați de lectură — un însoțitor permanent, un obiect indispensabil. Din acest motiv, **între lucrurile de care tinerii investigați nu s-ar putea lipsi o perioadă mai lungă de timp, cărțile ocupă locul al doilea** după televizor (care deține întîietatea) și preced radioul — situat pe locul al treilea. În această ierarhie, poziția cărților este susținută de 1/4 dintre tinerii cercetați. Și această proporție se instituie într-un argument favorabil ideii că pentru o parte însemnată dintre tineri lectura cărților este o activitate atît de importantă încît concurează sau chiar înlocuiește alte preocupări care polarizează, deobicei, interesul tinerilor: vizionarea filmelor sau ascultarea emisiunilor de radio. Între motivele interesului pentru carte, mai frecvent sînt indicate: plăcerea (estetică a) cititului („nu există un lucru mai frumos decît cititul cărților"; pentru unii dintre tineri lectura constituie o dominantă chiar și atunci cînd timpul disponibil este foarte scurt); considerarea cărții drept un mijloc de informare generală sau de cultură (după expresia unor subiecți „cărțile sînt hrana spirituală a omului", după opinia altora cărțile „au devenit o necesitate"); pasiunea (potrivit opiniei unor tineri — „cea mai mare pasiune"); obișnuința; considerarea lecturii drept un „util mijloc de recreere". De asemenea, sînt menționate motive de felul: „cărțile îți pot oferi ceea ce îți lipsește uneori", „cărțile fac parte din persoana mea", „cartea este cel mai bun prieten al meu", „nu m-aș simți om întreg fără lectură", „cărțile sînt universul meu spiritual", „fără cărți mă simt singură" ș.a. Evantaiul cuprinzător al motivelor invocate evidențiază lectura cărților ca pe una dintre preocupările importante ale tinerilor investigați.

Dar, **mulți tineri citesc cărți în mod sporadic** întrucît, după cum reiese din datele investigației întreprinse, numai cca 1/3 dintre subiecți au afirmat că afectează lecturii cărților cel puțin 6 ore pe săptămînă (ceea ce ar reprezenta o medie aproximativă de o oră pe zi). Din totalul lotului de tineri investigați mai mult de 1/10 acordă lecturii peste 15 ore săptămînal, cca 1/8 afectează lecturii cărților pînă la o oră sau se declară, pur și simplu, neinteresați de această activitate, iar 8 la sută acuză lipsa de timp deși ar avea interes pentru lectura cărților.

Cu toate acestea, potrivit autoaprecierilor după sistemul zecimal de notare, consecvența lecturii cărților împarte locul al doilea împreună cu audierea emisiunilor de radio, după ce în fruntea preferințelor se situează consecvența cu care sînt vizionate emisiunile TV. Ierarhia în funcție de indicele global situează lectura cărților pe locul secund (7,22), după vizionarea emisiunilor TV (7,35) și înaintea lecturii presei (6,55). **Lectura cărților ocupă un loc fruntaș între preferințele tinerilor, fără a deține însă întîietatea și, totodată, fără a coborî mai jos de locul al treilea în ierarhia preferințelor de timp liber.**

Enumerarea liberă de către subiecți a unor titluri de cărți preferate a condus la alcătuirea unei liste din care **un titlu revine abia la 5 subiecți.** Prin aceasta se confirmă o dată în plus că pentru mulți dintre tineri lectura cărților este în fapt o activitate care se desfășoară conjunctural și sporadic.

În orizontul preferințelor de lectură pe primul loc se situează **cartea de aventuri,** pe al doilea — **romanul de analiză socială,** iar pe al treilea — **romanul istoric.** Analiza relevă firesc, avînd în vedere faptul că majoritatea subiecților cercetării erau adolescenți, și un interes crescut pentru cartea de dragoste. În ansamblu, însă, tributari opiniei frecvent întîlnite, că lectura se referă **numai sau în primul rînd** la cărțile de beletristică, subiecții investigați au indicat un număr mic de titluri de cărți de știință, de artă sau de filozofie, circumscriindu-și preferințele, de regulă, în perimetrul literaturii beletristice, iar în interiorul acesteia oprindu-se mai asupra vreunui titlu de poezie sau a unui volum de poezii. Se poate emite ipoteza că — dependentă fiind de anumite condiții minime de desfășurare — lectura cărților se înscrie pe un loc fruntaș între preferințele tinerilor, dar se înfăptuiește efectiv într-o proporție modestă datorită faptului că mulți dintre tineri nu dispun încă în suficientă măsură de condiții necesare efectuării lecturii. Important de avut în vedere este însă că, între condiții trebuie să fie inclus și apetitul pentru carte al fiecărui tînăr și, bineînțeles, existența unui „mediu de contaminare" favorabil lecturii. În sfera așa-numitului „mediu de contaminare" intră, pe lîngă cadrele didactice — factor educativ colectiv competent —, familia și cercul de prieteni, colegii de școală și, în general, toți cei care, direct sau indirect sînt sau pot deveni inspiratori ai lecturilor sau parteneri de discuție asupra cărților citite.

Dată fiind funcția catalitică pentru lectură a partenerilor de discuție asupra cărților parcurse, este important de știut chiar în amănunt **cine** anume **influențează mai mult și în ce măsură** este receptată această influență de către tineri. În această privință, distribuția rangurilor a partenerilor de discuție, potrivit menționărilor făcute de subiecți, relevă pe de o parte, persistența prietenilor în fruntea ierarhiilor răspunsurilor de rangul I și II și menținerea constantă în poziția a III-a a colegilor de muncă sau de studii iar, pe de altă parte, scăderea spectaculoasă a proporției sufragiilor pentru părinți ca parteneri de discuție, situați pe locul al treilea în ierarhia răspunsurilor de rangul I și abia pe locul al cincilea în ierarhiile răspunsurilor de rangul II și, respectiv, III.

Totodată, se constată că în ierarhia răspunsurilor de rangul al III-lea pe primul loc se situează „alte persoane" adică bibliotecari, librari și chiar poeți și scriitori cunoscuți cu prilejul unor întîlniri organizate în școli sau în case de cultură ale tineretului. În consecință, cercul activ al factorilor influenți asupra lecturii este mai larg decît se înfățișează în primă instanță.

Una dintre modalități, preferată în cercetarea noastră, a fost de a solicita subiecților să menționeze în care situații le-au fost de folos informațiile, relatările aflate, între altele, din cărți. În comparație cu ponderile consemnate în dreptul presei, TV-ului, radioului și cinematografului, proporțiile de subiecți care au subliniat utilitatea cărților sînt mai mari cînd se referă la următoarele: pregătirea școlară, pregătirea profesională, pregătirea pentru viața de familie, alegerea prietenilor, alegerea modelelor de viață, lărgirea orizontului de cunoștințe științifice, organizarea unei vieți raționale și igienice, comportarea de fiecare zi.

În sfîrșit, dorința de a cunoaște opiniile tinerilor cu privire la modul în care sînt reflectate, printre altele, în cărți problemele tineretului, a condus la încă o constatare. Majoritatea tinerilor sînt mulțumiți de felul cum sînt reflectate în cărți problemele tineretului (aproape 1/8 afirmă chiar că sînt total mulțumiți). Totuși, mai mult de 1/5 dintre cei investigați sînt nemulțumiți de maniera în care este prezentată în cărți problematica tineretului. Comparativ cu celelalte mijloace de informare, prin prisma indicelui global, cărțile se situează pe primul loc în privința satisfacerii exigențelor reflectării problemelor tineretului, fiind urmate de emisiunile TV, de emisiunile de radio, de cinematograf și, în sfîrșit, de presă.

În concluzie, chiar dacă nu constituie o dominantă pentru fiecare tînăr și împarte sfera de atracție și interes, în principal, cu radioul și televizorul — concurenți redutabili prin plusul de operativitate a transmisiei informației și de comoditate a recepției —, lectura reprezintă una dintre activitățile importante în universul preocupărilor tinerilor. Cu excepția celor pasionați, tinerii citesc, de regulă, sporadic (adică atunci cînd apare un timp disponibil), fără o strategie a acestei activități sau, mai exact, fără calificarea necesară efectuării unui important act de cultură, cum este îndeobște considerată — pe drept cuvînt — lectura cărților.

Avînd în vedere că lectura cărților influențează într-o măsură apreciabilă modul de a gîndi și a se comporta al tineretului — fapt conștientizat de cei mai mulți dintre cei investigați — este important ca principalii factori educativi să cunoască permanent pulsul cititorilor tineri, nivelul lor de interes pentru lectură, orientările și aspirațiile referitoare la toate tipurile de carte. În acest sens, este imperios necesar să fie mai activ antrenate în desfășurarea procesului educativ editurile și publicațiile pentru tineret. Periodic, și aceasta trebuie să constituie o sarcină a cercetării științifice, este necesar a fi investigate preferințele pentru carte ale tuturor categoriilor de tineri și analizate la nivelul Consiliului Culturii și Educației Socialiste și, îndeosebi, al editurilor înseși.

Utilizarea calculatorului în corectarea tulburărilor de vorbire

CĂLIN DRĂGOI
Logoped, Casa de Copii din Lipova

PROGRAMELE PE CARE LE PREZENTĂM sînt destinate organizării activităților de corectare a tulburărilor de vorbire. Atît prin scopul propus cît și prin procedeele concrete de lucru pe care le vom prezenta în continuare, încercarea noastră reprezintă, considerăm, un element inedit în desfășurarea procesului instructiv-educativ din grădinițele și școlile speciale, din casele de copii preșcolari și, în general, din toate instituțiile de învățămînt în care există elevi (sau preșcolari) care prezintă tulburări de vorbire.

Datele de teren de care dispunem ne îndreptățesc să considerăm utilizarea mașinilor de tip FC-64 și FC-128 de reală eficiență în munca logopedică desfășurată atît de cadrul didactic de la clasa respectivă cît și de specialist. Sistemul de lucru pe care îl propunem este în prezent (după o perioadă de verificări, testări și restructurări succesive) curent utilizat la Cabinetul de logopedie din Lipova.

1. Dovedindu-se unul dintre domeniile psihopedagogiei de utilitate incontestabilă, logopedia beneficiază la ora actuală, dacă avem în vedere conținutul unora dintre lucrările de specialitate apărute în ultimii ani [*1*, *7*, *8*, *10*], de o metodologie consistentă,

a cărei eficacitate a fost în general probată de o îndelungată practică pedagogică.

1.1. Majoritatea studiilor se axează în principal pe prezentarea unor indicaţii cu caracter general şi a unor grupaje (mai mult sau mai puţin exhaustive) de exerciţii şi tehnici propriu-zise de corectare specifice pentru fiecare dintre categoriile cunoscute de tulburări de vorbire [*3*, p. 83-84; *4*, p. 75-79; *2*, p. 43-44; *6*, p. 49; *7*, p. 157 şi urm.; *10*, p. 27-57].

Dintre acestea de o mare popularitate (în special în rîndul cadrelor didactice) se bucură exerciţiile de dezvoltare a motricităţii generale, de dezvoltare a motricităţii mimico-articulatorii (exerciţiile de „gimnastică articulatorie" [*7*, p. 153] cunoscute şi sub denumirea — nu foarte inspirată de altfel — de „frămîntări de limbă", grupabile în exerciţii pentru dezvoltarea expresivităţii faciale, motricităţii labiale, linguale, mandibulare, velopalatine, laringuale, respiratorii), exerciţiile pentru dezvoltarea auzului fonematic (pentru dezvoltarea simţului acustico-motor, memoriei auditiv-verbale, capacităţii de analiză şi sinteză fonematică etc...).

2. În pofida certei inventivităţi a autorilor în elaborarea acestor procedee şi a efortului remarcabil de adaptare a conţinutului lor la specificul procesului instructiv-educativ din diferite categorii de unităţi şcolare şi preşcolare, eficienţa imediată a muncii de terapie a vorbirii rămîne dependentă într-o măsură covîrşitoare de experienţa profesională a cadrului didactic, de pregătirea teoretică de care dispune. Organizarea propriu-zisă a activităţii de corectare, stabilirea acelui set de tehnici de intervenţie care să se dovedească de maximă eficacitate (deşi se pot menţiona preocupări de a realiza o planificare riguroasă a muncii specialistului) rămîne încă o operaţie efectuată la nivelul bunului-simţ. Selecţia procedeelor de intervenţie (în vederea unui tratament diferenţiat) este încă realizată de practicieni mai mult empiric, ceea ce nu reprezintă cea mai fericită soluţie.

2.1. În acest context programele pe care le prezentăm pot fi rulate pe maşini de tip FC-64 şi FC-128[1] şi sînt destinate:

(a) evaluării riguroase, periodice, a progreselor înregistrate de subiect[2] de la o şedinţă de corectare la alta, pe baza unor coeficienţi stabiliţi riguros, avîndu-se în vedere următorii indicatori:

(1) **corectitudinea** pronunţiei sunetului respectiv (grupului de sunete) în funcţie de poziţia acestuia (acestora) în cadrul unor cuvinte de dificultate diferită;[3]

(2) **stabilitatea** pronunţiei corecte (exprimată prin frecvenţa de realizare corectă a itemilor propuşi);

(b) elaborării setului de exerciţii pentru fiecare şedinţă de corectare în parte în funcţie de situaţia conturată anterior de analiza stadiului de evoluţie al subiectului, stabilindu-se:

(1) exerciţiile care trebuie efectiv executate;

(2) ordinea în care trebuie efectuate acestea;

(3) durata de exersare (pentru fiecare item în parte).

3. Programul CLL-0901. Permite evaluarea progreselor subiectului în diferite momente (etape) ale muncii de corectare.

3.1. Într-o primă etapă se procedează la înregistrarea pe bandă magnetică a pronunţiei subiectului, utilizîndu-se o serie de imagini color (diapozitive) al căror conţinut trebuie să fie descris de subiect. Se procedează apoi la reascultarea şi analizarea înregistrărilor notîndu-se (note de la 1 la 20 de puncte) fiecare pronunţie în parte.

3.2. Şirul de date astfel obţinut se introduce în calculator pentru continuarea analizei statistice, realizîndu-se o prelucrare a datelor (fig. 1, listing A, vezi p. 26) pînă la nivelul a patru parametri pe care i-am considerat fundamentali:

(1) media aritmetică (cu eroarea etalon), indicator principal (dar nu suficient) al nivelului de performanţă atins la data respectivă;

(2) abaterea medie pătratică (abaterea standard) cu eroarea etalon, ca indicator al dispersiei rezultatelor (respectiv al constanţei pronunţiei corecte);

(3) modul — ca expresie a nivelului maxim de performanţă atins (respectiv ca indicator al pronunţiilor realizate cu cea mai mare fidelitate — apropiere de modelul corect — de care este în stare subiectul în etapa respectivă);

(4) coeficientul de variabilitate — ca indicator al gradului de omogenitate al pronunţiilor.

Tratamentul logopedic se consideră în mare încheiat în condiţiile în care valoarea mediei se apropie sensibil de cea a modulului (18—20 de puncte), coeficientul de variabilitate este de 1—15%, iar coeficientul de asimetrie de peste 0.90.

4. Programul CLL-0902. Programul a fost conceput pentru stabilirea setului de exer-

---

1 Dispunem şi de programe echivalente pentru Felix-256 sau I.B.M. (redactate în Fortran), dar posibilitatea utilizărilor de cadrele didactice este limitată, iar rularea mult mai costisitoare. Optînd pentru maşini de tip FC-64 şi FC-128, chiar dacă timpul de calcul este categoric mai mare, programele pot fi introduse în practica de zi cu zi a multor şcoli şi grădiniţe (maşini de acest tip existînd, practic, în orice oraş, în toate oficiile sau staţiile de calcul din întreprinderi sau de pe lîngă consiliile populare).

2. Aplicaţiile programului sînt însă mult mai numeroase. Din motive de economie a lucrării nu vom enumera aici toate posibilităţile de utilizare. Exemplificările se referă strict la problema tratată.

3. Criteriile de apreciere numerică (punctaj acordate diferenţiat prin raportarea la etalonări anterioare) sînt în mare cele descrise cu altă ocazie [5, p. 45 — 46] motiv pentru care nu le mai reluăm aici în detaliu.

PROGRAM: CLL-0901 PSIHOLOG..... CABINETUL DE LOGOPEDIE LIPOVA
COMPUTING DATE: .....
NUMELE ŞI PRENUMELE SUBIECTULUI: *Sloica Fernando*
GRUPA: mare A *Roşaş Ştefan*
Kvel Elena

TEST-SUBIECT	AMD	SIGMA	MOD	Er. M	Er. S	V
$VEO_1 - VIO_1$	16.539	4.378	18.000	1.214	.858	26.470%
$VIO_1 - VEO_2$	13.500	2.378	17.000	1.039	.728	15.270%
$VIO_1 - VEO_3$	12.000	1.000	13.000	.707	.499	8.330%
$VIO_1 - VEO_4$	9.428	3.110	10.000	1.175	.831	32.980%
$VIO_2 - VEO_1$	16.000	3.116	17.000	1.178	.833	19.480%
$VIO_2 - VEO_2$	13.500	.500	14.000	.352	.249	3.700%
$VIO_2 - VEO_3$	9.571	2.381	14.000	.900	.636	24.880%
$VIO_2 - VEO_4$	8.142	2.415	9.000	.913	.645	29.660%
$VIO_3 - VEO_1$	17.000	2.449	19.000	1.414	1.000	14.400%

Legenda: *VE* = subiect, *VI* = testări succesive: *AMD* = media aritmetică, SIGMA = abaterea standard, MOD = modul, Er. M = eroarea etalon a AMD, Er. S = eroarea etalon a SIGMA, V = coeficientul de variabilitate.
Fig. 1 (Listing A)

cîţii pe care cadrul didactic (sau specialistul) trebuie să le efectueze cu fiecare copil în parte. Se realizează practic stabilirea structurii şedinţelor de corectare.

4.1. Parametrii calculaţi prin intermediul programului CLL-0901 sînt reintroduşi în calculator, odată cu setul complet de exerciţii (suportul informaţional este constituit de banda perforată) din care pot fi selecţionate cele necesare în cazul subiectului respectiv.

Setul de exerciţii este codificat, atît descrierea acestora cît şi codul respectiv fiind înscrise în prealabil pe formulare speciale grupate într-un „inventar de exerciţii" (5, p. 47) care se află permanent la dispoziţia cadrului didactic. Formularele sînt astfel concepute încît permit completarea permanentă a stocului de procedee înmagazinate pe banda perforată cu noi modalităţi de corectare imaginate de cadrul didactic sau de care ia cunoştinţă pe parcursul anului şcolar, fără ca programul destinat selecţiei exerciţiilor să necesite modificări.

4.2. În funcţie de evoluţia subiectului în timp calculatorul stabileşte lista exerciţiilor care trebuie efectuate în ziua respectivă cu fiecare copil în parte. Pe listingul final sînt prezentate:

(a) codurile corespunzătoare exerciţiilor propriu-zise (primele şapte caractere ale fiecărui grupaj de cifre şi litere);
(b) timpul de exersare — indicat în secunde — (ultimele trei cifre — din structura fiecărui grupaj)

Ordinea de înscrire a grupajelor este identică cu ordinea în care trebuie efectuate exerciţiile.

Cadrul didactic are astfel la dispoziţie o **listă completă de exerciţii.** La o singură rulare (care durează 10—15 minute) pot fi cuprinşi 15 subiecţi cu maxim 20 de exerciţii pentru fiecare, deci un total de 300 de exerciţii riguros selecţionate, dozate (ca timp de execuţie şi ordonate (succesiune a efectuării), diferenţiate în funcţie de „coeficienţii de evoluţie" amintiţi.

5. Avantajele prelucrării automate a datelor conform procedeului descris anterior sînt evidente. Astfel:

(a) se evită subiectivismul în organizarea activităţii, eliminîndu-se substanţial riscul erorilor fortuite de apreciere;

(b) se reduce în mod sensibil timpul necesar specialistului pentru structurarea ansamblului de intervenţii preconizate pentru fiecare şedinţă de corectare (listingul rezultat ca urmare a rulării programului CLL-0902 reprezintă planificarea muncii logopedice pentru o săptămînă);

(c) posibilităţile de intervenţie directă, imediată şi eficace din partea cadrelor didactice nespecializate în munca de corectare a tulburărilor de limbaj se amplifică, evitîndu-se amatorismul, repetarea neselectivă (deliberată sau fortuită) a unor seturi de exerciţii relativ identice; nu mai sînt necesare lungi şi costisitoare cursuri de reciclare care să trateze aspecte ale muncii logopedice şi nici îndelungata şi pretenţioasa familiarizare a cadrului didactic cu subtilităţile diagnosticului diferenţial;

(d) sporeşte considerabil eficienţa muncii de corectare, estimîndu-se modificări pozitive la nivelul relaţiei input/output datorită strictei adecvări a compoziţiei setului de exerciţii la nivelul atins de fiecare subiect în parte, la gravitatea şi specificul tulburării respective, concret constatîndu-se reduceri cu cca. 20—30% a timpului efectiv de corectare;

(e) programele fiind concepute (aşa după cum arătam anterior) pentru maşini de tip FC-64 şi FC-128, rularea propriu-zisă nu ridică nici un fel de probleme, nu presupune suporturi informaţionale deosebit de costisitoare şi nici un timp îndelungat; datorită modului de construcţie, programele nu reclamă manipulări pretenţioase ale maşini-

lor de calculat și nici o specializare prealabilă a cadrului didactic.

Putem afirma prin urmare că metoda propusă elimină o mare parte din inconvenientele modalităților clasice de organizare a muncii de recuperare în ansamblu, asigurînd un plus de eficiență și rigoare intervenților preconizate de cadrul didactic și permite totodată antrenarea permanentă, maxim eficientă, a educatoarelor și învățătorilor în munca logopedică.

BIBLIOGRAFIE

1. Boscaiu, E., *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii*, București, Editura didactică și pedagogică, 1973
2. Boscaiu, E., Moldovan, V., *Unele aspecte ale muncii logopedice în grădinițele de copii* în "Probleme de defectologie" București, Editura didactică și pedagogică, vol. 9, 1975
3. Csiky, C., Axente, M., *Contribuția logopedului la prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire* în „Activități metodice în grădiniță", București, „Revista de pedagogie", 1980
4. Dobos, G., Dobos, T., *Prevenirea și corectarea defectelor de vorbire la copiii preșcolari în vederea școlarizării* în „Integrarea copilului în activitatea școlară", București, „Revista de pedagogie", 1978
5. Drăgoi, C., *Modele de fișe utilizate în cadrul activităților de corectare a defectelor de pronunțare* în „Copilul preșcolar și dezvoltarea vorbirii", București, „Revista de pedagogie", 1980
6. Filimon V., *Preocupări referitoare la corectarea pronunției preșcolarilor* în „Probleme de defectologie", București, Editura didactică și pedagogică, vol. 9, 1975
7. Guțu, M., *Logopedia*, Cluj-Napoca, Universitatea, „Babeș-Bolyai", 1973
8. Păunescu, C., (coord.) *Introducere în logopedie*, București, Editura didactică și pedagogică, 1976
9. Searles, J.E., Searles, J. C., *Individualising English Instruction* în „Fo um", vol. 16, nr. 3, 1978

*

Metodica predării disciplinelor tehnice

PROFESORII care predau disciplina „Mașini și aparate electrice" în licee industriale au, în sfîrșit, la îndemînă o carte a cărei lipsă o resimțeau din plin.

Apariția acestei cărți vine în primul rînd în întîmpinarea *tinerilor profesori-ingineri*. După cum se știe, ei au calificarea de inginer, iar nu pe aceea de cadru didactic. În trecerea către o a doua profesie, mai exact spus către dubla profesie de inginer și de cadru didactic, cursurile de minimă pregătire psihopedagogică ori de perfecționare în vederea susținerii examenului de definitivat, pe de o parte, și confruntarea directă, de zi cu zi, cu procesul de învățămînt, pe de altă parte, le sînt necesare, dar nu suficiente. În procesul de calificare pentru noua profesie o importanță deosebită o are asimilarea *modelelor oferite de către* cadrele didactice de înaltă competență profesională, modele care să-i ghideze în exercitarea noii profesii.

Apariția acestei cărți vine și în întîmpinarea profesorilor-ingineri cu o temeinică și bogată experiență didactică. În organizarea, susținerea (conducerea) și evaluarea procesului de predare-învățare, profesorul, oricîtă experiență ar avea, are permanent nevoie de un instrument specific, de un îndreptar practic, de modele după care să se orienteze și cu care să-și compare modelele proprii de acțiune.

Față de modelele pe care le furnizează un eventual schimb de experiență cu un coleg de la aceeași disciplină, modelele pe care le conțin îndrumările metodice din această carte au calitatea deosebită de a reda competența autorizată, oficializată (desigur, fără urmă măcar a unui demers *rigid, dogmatic*).

Cartea cuprinde cinci capitole. Primul capitol este intitulat „Prolegomene la metodica predării unei discipline tehnice" și este elaborat de *lector univ.* Lucica Vlădulescu. Autoarea, specialistă în pedagogie, o bună cunoscătoare a problemelor generale și particulare ale învățămîntului tehnic, concentrează în cîteva pagini, într-un stil antrenant și accesibil, problemele psihopedagogice absolut necesare unei adevărate întreprinderi cum este și predarea unei discipline tehnice, în speță predarea disciplinei „Mașini și aparate electrice". Subpunctele acestui capitol (ca dealtfel și cele ale celorlalte capitole, scrise de ceilalți autori) sînt de așa natură *formulate* încît îl îmbie la citit chiar și pe cel mai puțin interesat în problemele didacticii *A.* Ce trebuie să-i învățăm pe elevi?; *B.* Ce rezultate urmărim în procesul de predare-învățare a unei discipline tehnice: *1.* Ce înțelegem prin cunoștințe tehnice?; *2.* Ce sînt priceperile și deprinderile intelectuale? Autoarea nu doar selectează și sistematizează cunoștințe, ci redă și idei supuse unui proces propriu, original de creație, idei a căror *semnificație teoretică și practică* depășește cadrul strict al predării unei singure discipline tehnice. Relevăm aici doar una din aceste idei privitoare la raportul dintre *acțiunile concrete*, cu obiectele și acțiunile mentale în formarea (calificarea) *profesională* (și în general în formarea și dezvoltarea personalității umane). Este ideea (teza, principiul) detașării de concret a elevului în procesul *instructiv-formativ*. Detașare de obiectul (lucrul) concret în sensul trecerii de la un raport nemijlocit cu el la unul mijlocit (prin cuvînt, în plan mental).

Al doilea capitol al cărții este intitulat „Proiectarea tehnologiei instruirii la disciplina „Mașini și aparate electrice»", iar al treilea capitol este intitulat „Obiectivele pedagogice ale disciplinei «Mașini și aparate electrice»", *ambele capitole fiind elaborate* de ing. Florica Dănilă, profesor de gradul I. Sînt capitole în care sînt abordate prin aplicații directe la disciplina în cauză unele concepte-cheie ale didacticii moderne: cel de obiectiv *educațional* (respectiv, obiectiv al instruirii), cel de tehnologie didactică și cel de tehnică de proiectare a instruirii. Al patrulea capitol este intitulat „Model de *tehnologie* didactică pentru tema: «Mașina de curent continuu» (cod T_7)" și este *elaborat* de prof. gr. I ing. Florica Dănilă și conf. dr. ing. Năstase Bichir. Este un capitol deosebit de instructiv. Aspectele operaționale, *practice* sînt completate la modul firesc cu aspectele teoretice corespunzătoare. Al cincilea capitol este intitulat „Model de tehnologie didactică pentru tema: «Solicitările la care sînt supuse aparatele electrice» (cod T_8)" și *est elaborat* de ing. Dragoș Simulescu. Ca și în capitolul precedent, profesorului-*inginer* i se oferă indicații precise, clare, concrete în legătură cu *modelul propus* privitor la proiectarea activității de predare-învățare la o anumită temă din *programa* de învățămînt.

Era de așteptat ca profesorul de la *disciplina* „Mașini și aparate electrice", să aibă, în sfîrșit, la îndemînă o carte cu *îndrumări* metodice elaborate nu de mai mulți autori, ci de un singur autor (*metodică de autor*). Considerăm, însă, că această firească așteptare ar *fi* necesitat o perioadă mai îndelungată pînă la satisfacerea ei. Noua apariție editorială, de care ne-am ocupat aici, are meritul de a răspunde unor cerințe stringente și de a pregăti condițiile care vor face posibilă traducerea în fapt a dezideratului metodicii *de autor*.

Lect. univ. ION FRĂȚILĂ

* *F. Dănilă, D. Simulescu, L. Vlădulescu, N. Bichir*, Îndrumări metodice pentru predarea disciplinei Mașini și aparate electrice, *Editura didactică și pedagogică, București, 1983.*

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Munca independentă — cale de sporire a eficienței studierii filozofiei în liceu

Prof. VALDEMAR POPA

În concepția unui învățămînt de calitate, modern, formativ, mai importante decît cunoștințele sînt metodele, tehnicile și procedeele de muncă, de studiu. A învăța pe elev să învețe, să studieze organizat, cu pasiune, iscusință, rîvnă și eficiență, să se îndrume pe sine însuși, să se autoinstruiască, autocontroleze și autoevalueze, iată o direcție pe care nu trebuie să o pierdem din vedere nici un moment. Tocmai de aceea tovarășul Nicolae Ceaușescu scotea în evidență necesitatea sporirii „timpului de studiu" [1, p. 634] al elevului, al tînărului, în raport cu alte activități, mai ales cu cele expozitive, în care elevul este mai mult sau mai puțin pasiv. Timpului de studiu trebuie să i se destineze munca independentă, care este o formă de bază, esențială și actuală, de organizare a învățării

1. Munca independentă, locul și rolul său în procesul învățării filozofiei, se justifică prin valențele ei educative multiple, incontestabile. Ea continuă, întregește, completează, reactualizează, fixează, concretizează și finalizează cunoștințele și deprinderile legate de lecție, manual, bibliografie și alte instrumente de lucru ale elevului. Se poate spune fără a greși că munca independentă respectă toate principiile didacticii [3], de la principiul activismului la cel mai recent, al educației permanente și al muncii independente, iar de aici la *munca autonomă* după cum o disting specialiștii [7]. Fiind adecvată nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor, ea se bazează și stimulează totodată efortul personal al elevului. Dezvoltînd capacitățile intelectuale, de investigare, munca independentă consolidează atitudinile pozitive față de învățătură, îi dezvoltă elevului calitățile și trăsăturile de personalitate ca: perseverența, conștiinciozitatea, corectitudinea, disciplina, spiritul de ordine, capacitățile de autocontrol, îl deprinde cu acțiunea eficientă, cu lucrul bine făcut [6]. Aceasta presupune din capul locului ca elevul să fie inițiat, familiarizat, îndrumat, înarmat cu diferitele strategii de învățare, să fie controlat și apreciat încă din clasă cu/și privind tehnicile și deprinderile muncii intelectuale [2 și 8].

Pentru aceasta elevul e bine să cunoască obiectivele, să știe ce are de făcut, să știe cum să facă, să rezolve o sarcină, o problemă, cum să lucreze; cum să citească, cum să scrie, să noteze, cum să gîndească, cum să sesizeze și să desprindă esențialul, cum să concretizeze abstractul, cum să analizeze și cum să generalizeze, să rezume, să conspecteze, să redacteze, să formuleze întrebări și ipoteze, să deducă, să verifice, să sistematizeze, să găsească soluții, să facă descoperiri, să tragă concluzii. Este necesar la filozofie să-l deprindem pe elev să se informeze, aceasta fiind baza cunoașterii, deoarece după cum spune N. Iorga: *„Esențialul nu e atît să știi, cît să te pricepi unde să cauți"*. Iar după ce găsești datele, *important este să știi să le organizezi, să le clasifici și sistematizezi*, deoarece după aprecierea lui Kant: *„Organizarea de cunoștințe e mai importantă decît dobîndirea lor, căci știința e cunoștință organizată"*.

2. La filozofie, ca și la alte discipline, dealtfel *munca independentă are o largă varietate de conținuturi, forme, metode și procedee cu o durată variată pentru lecții, teze, olimpiade, examene de admitere sau alte cerințe și motivații ale vieții*. Printre aceste forme și metode enumerăm: *studiul notițelor, munca cu manualul sau cartea, informarea și documentarea, alcătuirea unor bibliografii, lectura particulară, efectuarea temelor pentru acasă, întocmirea lucrărilor personale anuale, cercul de filozofie* etc.

Experiența mi-a arătat că și la filozofie, în anii mai mari, munca independentă se cere învățată, deprinsă și îndrumată, chiar de la începutul anului de învățămînt. Pentru aceasta, *am organizat lecții speciale, momente, în cadrul altor lecții, dedicate muncii independente*. O primă lecție, chiar înaintea celei introductive de conținut, este cea dedicată noțiunilor de tahigrafie, de luare și folosire a notițelor. Acestea sînt lecții de formare a priceperilor și deprinderilor de lucru cu manualul și alte cărți, lectură, comentare și interpretare de texte. La începutul anului primele lecții începeau cu consultarea notițelor, cu căutarea în manual a unei definiții sau caracterizări, consultarea dicționarelor pentru termeni ca: filozofie, metodă, dialec-

tică, metafizică, ontologie, gnoseologie, antropologie, axiologie, praxiologie, agnosticism, scepticism, fatalism, voluntarism, sistem, structură etc.

Pe baza acestei activități elevii își formau deprinderea de a-și întocmi *fișe de vocabular practic* de filozofie.

Temele care se dau elevilor în clasă sau acasă pot fi: o temă frontală, pentru întreaga clasă, efectuarea ei făcîndu-se individual și independent, conform unei practici vechi, azi depășită. În prezent, ele se dau diferențiat, pe grupe de elevi sau individual, pe fișe și se realizează la început individual și semidirijat, apoi individual și independent, de către fiecare elev. Ținînd seama de aceste norme de muncă, am dat din Antologia filozofică — filozofia antică, vol. II, de citit la o clasă „Obiectul filozofiei", iar la clasele paralele, „Despre căutarea cauzelor", ajutîndu-i să-și scoată citate, să facă note de lectură sau chiar comentarii la textele citite, după ce le-am dat unele întrebări auxiliare. Pe unii elevi, la lecțiile cu temă, pentru început, am fost nevoit să-i învăț cum să-și întocmească un plan de idei după manual, a unui rezumat și apoi a unei forme superioare a acestuia, a conspectului. Astfel, s-a studiat: „Problema fundamentală a filozofiei", unde s-a evidențiat modul cum se cere esențializat, sistematizat și rezumat. Ceva mai tîrziu s-a conspectat: umanismul, luminismul, pașoptismul și libera cugetare, la care elevii au învățat cum să folosească informațiile culese din alte surse decît lecția și din manualul de filozofie (literatură română, istorie).

Desigur că în decursul unui an școlar, registrul muncii independente se îmbogățește și se diferențiază în funcție de elevi, de preferințe, de fondul bibliografic existent în biblioteca liceului sau a fiecărui elev. Astfel, la tema despre „Statul în viața societății și statul sosialist — un nou tip de stat", la unii elevi le-am dat ca sarcini de lucru să scoată citate pe fișe de lectură și să-și întocmească colecții tematice la vol. „Iubirea de moșie e un zid..." (1977), iar la tema: „Morala—formă a conștiinței sociale" altor elevi le-am dat să-și întocmească fișe adecvate din volumele: „Omul și convietuirea socială" (1981); „Munca reflectată în proverbele lumii (1972) și „Proverbe și cugetări despre omenie" (1975), toate în aceeași colecție și în aceeași editură (Albatros). La aceeași lecție altor elevi le-am dat ca temă să decupeze din presă, articole privind aspectele morale ale vieții sociale contemporane și să-și întocmească *Documentare tematice* din rubricile: „Exigențele codului etic" și „Faptul divers" („Scînteia"); „O faptă pe zi" („România liberă"). La lecția „Religia — formă a conștiinței sociale", un elev a redactat și prezentat la lecție reflecțiile preferate din culegerea „Cugetări despre religie" (1964). Mai mulți elevi și-au întocmit documentare din: Sensul vieții, de la ficțiune și absurd la triumful rațiunii; Procesul întunericului, Mercenarii fanatismului; Prețul decăderii. La lecția de sinteză: „Confruntările filozofiei marxiste cu principalele orientări din filozofia nemarxistă contemporană" — documentarul tematic: „Curente de idei și confruntări de opinii în lumea contemporană"; Neotomismul sau doctrina actualizării concepțiilor și practicilor din evul mediu; „Condiția umană și drepturile omului, între adevăruri științifice și justificare ideologică" („Scînteia tineretului"). În general, documentarele tematice le-am dat și pentru a înlătura hipertrofierea abstractului și generalului în pofida individualului.

La lecțiile despre morală, artă, religie, elevii care frecventau filmele și teatrele în timpul vacanțelor și-au luat ca teme de muncă independentă și au întocmit cronici sau comentarii la filmul „Întunericul alb" sau la piesele de teatru: „Hagi Tudose, ", „Vlaicu Vodă", „Coana Chiriță" ș.a.

Ideea fundamentală urmărită a fost aceea a funcției cognitive și educative a artei.

Continuînd munca din cabinet, acasă, elevii își însușesc tehnica muncii cu notițele, manualul, revista sau ziarul. Din această muncă elevii și-au însușit conținutul cunoscutului aforism: „Deschide cartea ca să înveți ce au gîndit alții, închide cartea ca să gîndești tu însuți".

3. Ținînd seama de studiile de specialitate, după care „orice secvență de învățare își are punctul de plecare într-o sarcină "[*10*, p. 41] solicitată de profesor, manual, caietul de muncă independentă, de elevul însuși, am fost preocupat de *formularea și organizarea cît mai adecvată a acestor sarcini*. Pentru organizarea, îndrumarea, stimularea și evaluarea muncii independente a elevilor, în decursul anilor am elaborat și aplicat cu succes diferite *fișe de lucru*. În funcție de scopul lor, acestea pot fi: *a)* fișe de sarcini sau de lucru cu notițele și manualul, de teme în clasă sau acasă, pe lecții, sisteme de lecții, capitole, părți — care la istoria filozofiei au un caracter de fișe bibliografice — iar alte fișe se referă la *b)* studiul și dezvoltarea suplimentară; *c)* fișe de exerciții sau de greșeli tipice sau lacune desprinse din lucrările de control; *d)* pentru elevii cu greutăți sau rămași în urmă, din diferite motive, fișe de recuperare; *e)* fișe de vocabular sau noțiuni, care au un caracter de recapitulare, fixare și consolidare; *f)* pentru cei avansați și cu preocupări deosebite și susținute, fișe de autoinstruire, începînd cu sarcinile de informare și documentare pînă la probleme și teme suplimentare de *lectură*, de comentare și interpretare de texte și în sfîrșit; *g)* fișe tematice pentru scrisori, dialoguri și eseuri filozofice, după cum o să sugerăm în continuare. Toate

tipurile de fişe se pot aplica şi ca fişe de autoverificare, de verificare şi apreciere. Tehnica muncii cu fişele solicită pregătirea minuţioasă a profesorului, dar uşurează şi diferenţiază munca independentă a elevilor [9, p. 24, 13—14]. În vederea întocmirii fişelor, profesorul, în funcţie de programă şi de sarcinile din cercul de filozofie, îşi poate întocmi o „bancă" cu teme de muncă independentă sau în echipă.

4. În evantaiul muncii independente se pot folosi şi am folosit şi *întocmirea lucrărilor personale anuale*. Pentru aceste lucrări se alcătuieşte şi se propune o listă tematică şi o bibliografie minimă. Unii elevi optează şi se înscriu cu întocmirea unei astfel de lucrări. Astfel lecţia de sinteză: „Contribuţia P.C.R. la dezvoltarea filozofiei marxiste" am ţinut-o pe baza unor referate şi coreferate, plecînd de la culegerile tematice: „Din gîndirea filozofică a preşedintelui României, Nicolae Ceauşescu"; „Concepţia materialist-dialectică, baza ideologică a politicii şi acţiunii P.C.R. (1981) „Statul, organizaţiile obşteşti şi participarea maselor la conducere în sistemul democraţiei socialiste" (1983); „Naţiunea şi naţionalităţile conlocuitoare în epoca contemporană" (1983) etc. După optarea şi înscrierea cu una din aceste teme, elevul îşi întocmeşte un documentar tematic şi bibliografie proprie, suplimentară, urmărind revistele: „Era socialistă", „Revista de filozofie", „Viitorul social". Elevii întocmesc lucrările şi le predau profesorului, iar la lecţie prezintă un rezumat succint al lucrării sale.

5. Pentru elevii care se pregăteau pentru diferite concursuri sau erau pasionaţi pur şi simplu de filozofie, m-am preocupat de *organizarea lecturii particulare* la filozofie. Primul şi principalul obiectiv cu aceştia este deschiderea şi formarea gustului cititului, a lecturii textelor sau cărţilor de filozofie. Se citeşte filozofie pentru plăcerea de a gîndi, de a dialoga continuu cu autorul citit [4, p. 25]. În al doilea rînd este necesar să-l învăţi pe elev tehnica şi arta lecturii cărţii de idei, a lecturii critice, cu creionul în mînă, unde se citeşte şi se recitează pentru a se regîndi etc. În afara listei bibliografice pe autori clasici propusă pentru lectură şi indicaţii privind tehnica şi arta lecturii, le controlam şi apreciam *Jurnalul de lectură*, iar celor din cerc le dădeam posibilitatea să prezinte cîte o recenzie de carte fie în şedinţă, fie printr-un articol la gazeta cercului elevilor. Fără audiere, lectură şi redactare nu se poate studia filozofia în mod temeinic. Aici „supremaţia lecturii" [11 p. 77—78] a reflecţiei proprii, este incontestabilă. Iniţierea şi alcătuirea unor mici biblioteci personale ale elevilor este o consecinţă firească a îndrăgirii lecturilor filozofice de către aceştia.

În concluzie, prin munca independentă a elevilor, în învăţămînt în locul transferului de cunoştinţe are loc un transfer de metode, tehnici şi procedee de muncă de la profesor la elevi, pentru că aceştia caută să-şi însuşească în mod independent cunoştinţele actuale şi viitoare prin căutare, redescoperire şi descoperire. Pe această cale a organizării muncii, elevul îşi însuşeşte disciplina de a învăţa, de a studia. Treptat el îşi formează un stil raţional de învăţare, se deprinde să studieze temeinic cu creionul în mînă, în fiecare zi, să ia note, să fişeze, să adnoteze, să rezume, să conspecteze, să sintetizeze, să recitească şi să regîndească, să mînuiască instrumentele de muncă intelectuală, respectiv de învăţare. Desigur că ştiind să lucreze mai bine elevul va avea mai puţine dificultăţi şi eşecuri, iar activitatea de muncă independentă se cere cultivată nu numai pentru recuperare, ci mai ales pentru diferenţiere şi individualizare, pentru pregătirea în vederea unei educaţii permanente. Numai munca individuală îi poate dezvălui în cele din urmă elevului frumuseţea şi virtuţile intelectuale şi morale ale filozofiei, căci numai ea dă adevărată plăcere, satisfacţie, încredere şi admiraţie faţă de gîndul universal al omului. Munca independentă îl conduce pe elev pe căile autocunoaşterii, autoexigenţei, îi dă încrederea în propriile sale forţe creatoare. În cele din urmă, munca independentă nu se poate înlocui cu nimic.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului*, în *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, Ed. Politică, 1973, Vol. 8.

2. I. Cerghit, *Însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al şcolii contemporane*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1977.

3. Dumitru Salade (coord.) — *Didactica*, E.D.P. 1982, p. 92

4. Emil Faguet — *Artă de a citi*, Editura Albatros, 1973.

5. V. F. Figneiredo, *Vers une méthode d'initiation au travail independent*, în *Education et developpement*, Paris, nr. 99/1975.

6. Tadeus Kotarbinski, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, 1976, p. 37.

7. M. V. Marbeau, *Le travail autonome des eleves*, Strasbourg, 1977, p. 9

8. Leon Topa (coord) *Metode şi tehnici de muncă intelectuală*, E.D.P. 1979.

9. Valdemar Popa, *Fişa de activitate independentă şi individuală a elevilor la filozofie* „Revista de pedagogie", nr. 9/1975 şi *Fişa de instruire şi autoinstruire prin muncă independentă în cabinet şi acasă*, în "Învăţămîntul liceal şi tehnic profesional", nr. 6/1983.

10. Ion Radu (coord.) *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Edit. Academiei R.S.R. 1983.

11. Henri Wald, *Supremaţia lecturii*, în vol. *Educaţie şi limbaj*, E.D.P. 1977.

Verificarea și aprecierea cunoștințelor de istorie

Prof. MARIA BUGA
Liceul „Zoia Kosmodemianskaia" din București

CA ORICE ASPECT AL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV, notarea ca și examinarea elevilor este o problemă deosebit de importantă. Ea comportă o mare răspundere educativă și socială. Multiplele valori ale notei, ca act pedagogic al aprecierii, au o importanță deosebită în contextul activității cu elevii.
Pregătirea pentru lecție implică o mare atenție în ceea ce privește găsirea celor mai eficace modalități de a asculta, de a constata ce, cît și cum știu elevii. Nu este deloc ușor atunci cînd nu privești cu ușurință activitatea de pregătire a elevilor pentru muncă, pentru viață.

Așa cum subliniază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983., „o atenție deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educației ei în spiritul ei revoluționar".

Cred că trebuie avut în vedere ca, în acest sistem de control și măsurare a performanțelor elevului, *profesorul să nu reducă aprecierea numai la exactitatea și coerența răspunsurilor date de elev. Să se țină seama — mai ales — de angajarea proceselor intelectuale, capacitatea de gîndire și exprimare, interesul și curiozitatea, puterea de discernere, în sfîrșit, de conținutul ideilor prezentate.* Implicînd cultura generală, opțiunile intelectuale și morale, precum și stările afective ale elevului, avem mai multă siguranță în cunoașterea pregătirii reale a elevului. A adresa întrebări elevilor și a pune note cu ușurință, înseamnă o muncă de suprafață. Cînd evaluăm cunoștințele elevilor, să avem în vedere cantitatea, dar mai ales calitatea lor, interesul pentru obiectul istorie, nota reprezentînd o expresie a exigențelor, un stimulent în dobîndirea de noi cunoștințe. Verificarea cunoștințelor ne confirmă rezultatul eforturilor profesorului, gradul de pregătire al elevilor.

Cînd facem verificarea? Mai rămînem la ideea că numai în prima parte a lecției? Fără discuție că limitarea numai la o asemenea construcție nu concordă cu învățămîntul activ. *Verificarea are loc pe tot parcursul orei. Verificarea orală se realizează permanent sau periodic, în cadrul orelor de curs, după o metodologie proprie fiecărui profesor*, prin sistemul de întrebări, discuții, analiză, dezbateri, comentariu etc., avîndu-se în vedere modalitatea în care elevul și-a însușit cunoștințele, materialul bibliografic recomandat. În cadrul unei atari verificări se fac aprecieri asupra răspunsurilor, se notează și se fac evidențieri, trăgîndu-se concluzii asupra gradului de pregătire.

Verificarea scrisă, curentă și trimestrială, impune cerințe în plus de organizare. Pentru teză este necesară o pregătire din timp, rezervarea unei ore pentru recapitulare (folosită tot ca verificare a cunoștințelor orale), pregătită prin recomandarea de material tematic, însoțit de o bibliografie. Elevii primesc tema, ideile de orientare pentru pregătire, consemnate într-un plan, realizat de profesor în colaborare cu aceștia. Mijloacele prin care se finalizează activitatea la sfîrșitul unei etape școlare reprezintă o altă formă de verificare: examenul de trecere sau bacalaureatul.

Ne vom referi la situații de verificare în care relația profesor-elev cunoaște o orientare nouă. De pildă, elevul este pus să formuleze întrebări pentru colegul lui, să elaboreze și să construiască probleme ce se pun în discuție. Experiența a confirmat că pot fi create situații din care să rezulte profunzime în gîndire, capacitatea elevilor de a ști să adreseze întrebări de conținut și logică. Aceasta nu înseamnă reducerea rolului de conducător al profesorului. Totul decurge sub observația și coordonarea profesorului. Are loc o autentică colaborare profesor-elev și în acest moment al lecției.

Important este ca profesorul să se preocupe de a antrena cît mai mult elevii, acordîndu-le atenție și încredere în rezolvarea unor răspunsuri, făcînd aprecieri încurajatoare. O astfel de modalitate de lucru realizează acea ambianță creatoare de lucru, de atragere a elevilor la actul de instruire și educare. Sigur, este mai ușor să lucrezi cu un nucleu restrîns de elevi pe care profesorul să-i aibă permanent în ajutorul său, în orice situație. *Atragerea tuturor la realizarea orei de curs evidențiază marea artă de educator a profesorului.*

Subliniid faptul că orice oră de istorie este indicat să fie un act de creație al profesorului,

presupune ca și verificarea cunoștințelor să se impună tot ca un act de originalitate. În situația obișnuită a verificării orale, mai eficiente, formulează întrebări care pun accentul pe „cînd?", „care?", „cum?" (cînd au avut loc luptele?...; care au fost cauzele răscoalei din...?; cum s-a desfășurat revoluția din...?). Demarînd de la alte puncte de plecare în dialogul cu elevii, am încercat să punem pe elevi în fața unui document de partid, a unui izvor istoric, a unei afirmații, a unui diapozitiv, a unei planșe istorice sau i-am angajat pe elevi să descopere alte argumente în formularea răspunsurilor la chestiunile puse în discuție.

Participarea activă și directă în procesul de învățare, nu poate omite rolul pe care-l are cabinetul de istorie în acest sens. Sigur, avem în vedere un cabinet care să ofere un cadru eficient de lucru cu elevii, dotat cu aparatura necesară, în primul rînd, am în vedere pe cea științifico-documentară, pe cea audio-vizuală, cu reală funcționalitate. Procedînd în acest fel, am realizat o verificare mai atractivă, mai interesantă. Am creat situații prin care am pus în evidență procesele și fenomenele istorice studiate împreună cu elevii, pe baza cărora aceștia au fost în măsură să facă analize, să găsească soluții ale problemelor discutate și să formuleze concluzii. Printr-un panou istoric — cu imagini din importantele bătălii pentru independență (Vaslui, Călugăreni etc.), însoțite de citate din documentele de partid și izvoare istorice, am adăugat proiecții ce puneau în evidență participarea maselor populare în aceste lupte — am determinat o participare permanentă a elevilor la conținut, interesantă și eficientă. Mijloacele de învățămînt, pe baza cărora am pornit dezbaterea, au pus în evidență, pregnant, orizontul intelectual al elevilor, gîndirea și motivarea lor profundă. Argumentarea problematicii puse în discuție (mă refer la tema: „Lupta pentru independență — constantă a istoriei patriei în secolele XV—XVI", la clasa a VI-a) filologie-istorie — la Istorie a pus în valoare puterea de discernămînt, de corelare a cunoștințelor atît la istorie, cît și de la celelalte discipline de învățămînt.

Participarea elevilor la lecție, într-un asemenea cadru, contribuie în mod substanțial la dezvoltarea capacității intelectuale, cultivă stări afective, împlinind astfel cerința importantă a mesajului ce-l are istoria: educarea materialist-științifică, patriotică, a elevilor. După cum se arată de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983, trebuie „Să împletim educarea generală cu spiritul patriotic, al dragostei față de trecutul glorios de luptă al poporului nostru, care în cele mai grele timpuri a știut să înfrîngă orice greutăți, să-și asigure existența, dezvoltarea economică și socială, formarea statului național, trecerea la făurirea socialismului și să înaintăze ferm spre comunism".

Folosirea mijloacelor moderne de învățămînt, utilizarea documentelor are rol educativ-formativ asupra elevilor. Ei se inițiază în cercetare, deprind seriozitatea muncii, învață să gîndească și elaborează judecăți de valoare.

Verificarea orală se poate realiza și cînd ne găsim cu elevii într-un muzeu, unde au posibilitatea să-și confrunte cunoștințele fie legate de o temă sau de analiza unei perioade, fie a unor probleme și idei fundamentale. O asemenea modalitate am folosit-o și cu prilejul vizitelor la locuri istorice, a unor excursii pe o temă anume de istorie.

Evaluarea nivelului de pregătire al elevilor se împlinește și prin sistemul lucrărilor scrise. Pentru aceasta se impune să realizăm anume cerințe în elaborarea probelor, să verificăm cu atenție lucrările și să acordăm grijă analizei rezultatelor.

Obișnuiesc ca la orice început cu un colectiv de elevi să dau o lucrare de verificare, prin care urmăresc să cunosc nivelul de pregătire al acestora. De pildă, pentru clasa a V-a, îmi propun să cunosc dacă posedă noțiunile istorice de bază; pentru clasa a IX-a caut să am o orientare asupra vocabularului istoric și a înțelegerii unor probleme fundamentale ale istoriei; la lucrarea pentru clasa a XI-a vizez gradul de înțelegere al încadrării istoriei românești în istoria universală.

Folosesc lucrări de verificare și după ce a trecut o perioadă de timp; după ce am reușit să lucrez cu elevii și să-i cunosc, avînd posibilitatea să formulez probleme cu un grad de dificultate diferit, în funcție de nivelul de pregătire, de maniera de lucru a elevilor — de ușurința sau greutatea cu care pot să rezolve respectivele probleme. Mă interesează să urmăresc posibilitatea de gîndire aprofundată, modul în care pot să încadreze și să aprecieze unele evenimente istorice deosebit de importante. Am în vedere să depistez și unele lacune în bagajul de cunoștințe, în puterea de a discerne a elevilor. Lucrările le dau în contextul unei lecții, așa cum am exemplificat mai sus, sau după parcurgerea unei teme. La formularea problemelor de verificare am avut în vedere ca acestea să reflecte cunoștințele prevăzute de programă, să solicite capacitățile personale-intelectuale ale elevului, ținînd seama ca la apreciere am avut în atenție, în primul rînd, calitatea răspunsurilor, luînd în considerare aspectele formative ale pregătirii elevilor și apoi volumul cunoștințelor. Deci, o lucrare de verificare a cunoștințelor nu va fi confundată în nici un caz cu o înșiruire de date și fapte istorice, ci ea încorporează armonios răspunsuri care să permită verificarea însușirii cunoștințelor, a capacității de a gîndi a elevului.

Ținîndu-se seama de faptul că lucrările scrise reprezintă un mijloc important de veri-

ficare a gîndirii elevilor, pe baza cunoștințelor însușite, consider necesar ca profesorii să includă și această problemă în preocupările muncii de perfecționare.

O modalitate de verificare și apreciere este și cea de a da lucrări acasă, diversificate ca tematică, cu material bibliografic corespunzător, unele cu un plan tematic, dintre acestea fiind selectate și valorificate în cadrul unor acțiuni ale școlii și pe care le-am folosit la notarea elevilor. Am folosit și sistemul de colaborare a unui colectiv la o lucrare, cu contribuții ale elevilor pe probleme.

Ceea ce mă preocupă este să dau tuturor activităților un profund caracter științific. Grija mare este de a învăța pe elevi să descopere singuri noul, să-i înarmeze cu metode de investigare care să le permită să se introducă în munca științifică. Și pentru aceasta am considerat că cel mai bun exercițiu este angajarea în activitatea cercurilor științifice, în cazul de față a cercului de istorie. *Activitatea intensă în pregătirea pentru concursurile pe discipline de învățămînt, pentru sesiunile de comunicări și aprecierea corectă a rezultatelor obținute prin munca stăruitoare a elevilor, îndrumată cu grijă de profesorii lor, este o altă modalitate de evaluarea cunoștințelor de cea mai bună calitate.*

Profesorul are obligația să reușească deschiderea spre cunoașterea valorilor științei istorice.

Activitatea diferențiată în procesul instruirii

Cîteva sugestii pentru fixarea cunoștințelor de gramatică la clasa a III-a

Prof. MARIAN MIHĂESCU
Școala Nr. 6 din Curtea de Argeș

ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ, necesitatea tratării diferențiate a elevilor în procesul instruirii derivă dintr-un spectru mai larg al motivației învățării, precum și din evoluția sistemului de învățămînt, prin pătrunderea masivă a elevilor în învățămîntul liceal implicîndu-se probleme deosebite pentru un număr mai mare de elevi.

Strategia învățămîntului diferențiat presupune, după cum precizează Ion T. Radu[1] o **diversificare a studiilor,** ce ține de structura învățămîntuui și de conținutul învățămîntului, și o **diferențiere a activității de învățare,** din care decurg o diferențiată activitate didactică, o metodologie didactică diferențiată și o relație pedagogică diferențiată.

În cele ce urmează, nu ne vom opri la problemele ce vizează diversificarea studiilor, ele constituind aspecte de organizare și planificare a învățămîntului ca sistem intrînd în competența organelor de resort ale Ministerului Educației și Învățămîntului, ci vom aborda problematica ce ține de organizarea unor activități didactice care să creeze posibilitatea instruirii unor **categorii diferite de elevi,** cărora li se adresează o **programă unitară** de cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Tratarea diferențiată a elevilor în procesul instruirii are în vedere sesizarea particularităților psihice ale fiecărui elev și valorificarea plenară a potențialului fiecăruia. În acest context, este vădită eficiența unui astfel de învățămînt, care izbutește să adopte o strategie potrivit căreia să se realizeze o instruire pe măsura fiecărui elev.

Există numeroase lucrări care fundamentează științific activitatea diferențiată cu elevii. De asemenea, au fost publicate și unele exerciții practice prin care se ilustrează modalități de instruire diferențiată la diferite clase și obiecte de învățămînt, dintre care amintim pe cele elaborate sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului[2].

Prin articolul de față, dorim să reactualizăm aceeași arie de preocupări, aducînd în discuție un sistem de **fișe cu exerciții gramaticale diferențiate pentru clasa a III-a** EXPERI-

[1] Ion T. Radu, *Învățămîntul diferențiat, concepții și strategii*, E.D.P., București, 1978, p. 13.

[2] *Fișe de activitate diferențiată și modele de îmbinare în cadrul lecției a activității frontale, pe grupe și individuale*, în *Diferențierea activității cu elevii din ciclul primar în cadrul lecției*, volum editat de „Revista de pedagogie", București 1976, p. 59—77.

MENTATE PE GRUPE DE NIVEL în cadrul a 3 colective de elevi de la școlile generale nr. 1, 5 și 6 din Curtea de Argeș, fișe a căror eficiență s-a dovedit, cu toate că multiplicarea lor s-a făcut în condiții anevoioase sau, uneori, a fost înlocuită cu transcrierea acestora pe folii și reproducerea în fața elevilor cu ajutorul unui retroproiector.

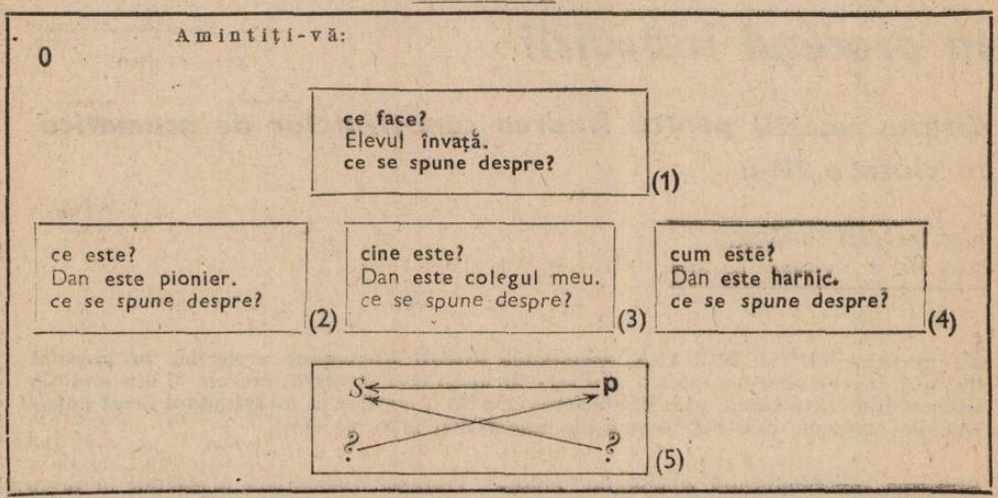
Aceste FIȘE GRAMATICALE DIFERENȚIATE PENTRU CLASA A III-A au constituit un instrument de lucru pentru activitatea independentă din clasă, ele oferind posibilitatea abordării aceleiași probleme gramaticale de către elevi în mod diferențiat, potrivit grupelor de nivel. Ele își au locul între exercițiile frontale propuse de manualul școlar. În acest sens, fișele au fost grupate și ordonate pe baza capitolelor din

Exemplu:

frontale explicative premergătoare oricărei activități independente.

În continuare, fiecare capitol cuprinde cîte 3 **fișe cu exerciții diferențiate** și ordonate pe 4 sarcini didactice fiecare (1.1, 1.2, 1.3; 2.1, 2.2, 2.3; 3.1, 3.2, 3.3; 4.1, 4.2, 4.3). Fiind dispuse gradat, de la stînga la dreapta și diferențiate ca posibilități de abordare, dar unitare ca obiective didactice, elevul, dacă învățătorul nu i-a impus o anume direcție de lucru, are latitudinea, fie de a se angaja pe culoarul dorit, potrivit posibilităților sale intelectuale, fie, în cadrul segmentului de instruire rezervat lecției respective, să ia fiecare secvență de la stînga spre dreapta, epuizînd astfel, într-o ordonare firească, toate valențele unuia și aceluiași fenomen gramatical.

PREDICATUL



manual. Spațiul nu ne permite să reproducem aici întregul sistem de fișe, de aceea vom prezenta în general tipologia lor, urmărind gradarea și diferențierea sarcinilor didactice, exemplificînd cu fișe din capitolele SUBIECTUL și PREDICATUL, apoi vom reproduce selecțiuni din capitolele PROPOZIȚIA SIMPLĂ și PROPOZIȚIA DEZVOLTATĂ, promițînd să revenim într-un număr viitor cu selecțiuni din capitolele SUBSTANTIVUL, ADJECTIVUL și VERBUL. Fiecare capitol cuprinde mai întîi o **fișă comună de reactualizare a fenomenului gramatical** (o) studiat în lecțiile de predare-învățare, care suscită intuirea unor **structuri** și reamintirea generalizărilor. Ea reprezintă o bază de la care se pornește în activitatea independentă ulterioară, un sistem complet de modele la care elevul se poate întoarce cînd în exercițiile de muncă independentă întîmpină greutăți. Această fișă comună la începutul fiecărui capitol își justifică rostul prin necesitatea permanentă a unei activități

Am urmărit ca, indiferent de nivelul căruia i se adresează, exercițiile să vizeze aceeași problemă gramaticală, asigurînd astfel caracterul **unitar** al programei, dar treptele aplicative (recunoaștere, completare, exemplificare creatoare etc.) să fie dispuse **diferențiat** pe grupe de nivel. (V. p. 35: **Subiectul**) Fiecare capitol se încheie printr-o **fișă comună de evaluare a cunoștințelor** (5) din capitolul respectiv. Esențializînd cunoștințele dezbătute pe parcursul celor patru trepte aplicative diferențiate, se propune un exercițiu de dificultate medie la care se vor raporta toți elevii clasei și prin mijlocirea căruia se apreciază elevii la capitolul respectiv. Cerînd elevilor să efectueze exercițiile din fișele de evaluare pe foi volante, pe care le-am păstrat în mape speciale, am putut urmări evoluția fiecărui elev la fiecare capitol. Prin aprecierea elevilor pe baza unei fișe comune, s-a respectat cerința de echitate în aprecierea elevilor: deși strategia învățării este **diferențiată**, aprecierea trebuie făcută după **itemuri unitare**. (V. p. 36: **Predicatul**)

1.1

Extrageți subiectele din textul de mai jos:

Peste fagi cu vîrfuri sure
A căzut amurgul rece,
Înserarea mută trece
Furișată prin pădure.
Spre apus abia s-arată
Printre crengi, întunecată
O văpaie de rubin.

(G. Topîrceanu-„Acceleratul")

1.2

a) Citiți textul dat la *Fișa* **1.1**

b) Extrageți subiectele din acest text și scrieți alături, între paranteze, întrebările prin care le-ați aflat.

1.3

a) Citiți textul dat la *Fișa* **1.1**

b) Extrageți subiectele din acest text și căutați alte subiecte care să poată înlocui pe cele existente în propoziții, fără ca propozițiile să-și schimbe sensul; scrieți-le alături, între paranteze.

2.1

Completați propozițiile din care lipsesc subiectele cu cuvinte potrivite din paranteză:

— Ce te legeni, codrule,
Fără ploaie, fără vînt,
Cu crengile la pămînt?
— De ce nu m-aș legăna,
Dacă trece... mea/
...scade, ...crește
Și frunzișul mi-l rărește.
Bate... frunza-n dungă-
Cîntăreții mi-i alungă;
Bate... dintr-o parte
...-i ici, ...-i departe.

(M. Eminescu—„Ce te legeni")

(Vara, iarna, vîntul, vîntul, noaptea, ziua, vremea)

2.2

Cunoașteți cîntecul „Iepurașul"?
Completați din memorie versurile cu subiectele care lipsesc în propoziții și apoi cîntați-l în cor:

Ce se vede colo-n zare
Vine parc-ar fi călare.
...fuge, fuge
Și... nu-l ajunge.
Fuge de mănîncă norii
Să nu-l prindă...
...fuge, fuge
Și ... nu-l ajunge.

(D.D. Stancu—„Iepurașul")

2.3

Alcătuiți propoziții legate între ele prin înțeles, folosind și cuvintele din coloanele de mai jos.

Notă: Cuvintele din coloana din stînga să aibă rol de subiecte în propozițiile alcătuite.

copacii	*cocori*
pădurea	*recoltelor*
țăranii	
cîmpia	*legume*
viile	*țara*

3.1

a) Dați exemplu de un nume de ființă, un nume de lucru, și un nume de fenomen al naturii.

b) Alcătuiți propoziții în care aceste cuvinte să aibă rolul de subiecte.

3.2

a) Idem **3.1** *a*
b) Idem **3.1** *b*
c) Precizați întrebarea la care răspunde subiectul respectiv, scriind-o la sfîrșitul propoziției, între paranteze.

3.3

Transformați propozițiile alcătuite la exercițiul precedent, înlocuind cuvintele de sprijin cu următoarele cuvinte, apropiate ca sens:

arborii	*cocoare*
codrul	
	roadelor
cooperatorii	
cîmpul	
podgoriile	*zarzavaturi*
	patria

4.1

a) Citiți cu atenție textul de mai jos pentru a-l scrie după dictare:

Și a trecut vara. Au venit țăranii cu plugurile și au arat miriștea. Prepelița s-a mutat cu puii într-un lan de porumb de alături: dar peste cîtăva vreme au venit oamenii de au cules porumbul, au tăiat cocenii și au întors locul; atunci s-au mutat în niște pîrloage din marginea lăstarului.

(I.Al. Brătescu Voinești—„Puiul")

b) După dictare, subliniați subiectele.

4.2

a) Învățați și apoi scrieți din memorie:

Văl de brumă argintie
Mi-a împodobit grădina,
Firelor de lămîiță.
Li se uscă rădăcina.
Peste creștet de dumbravă
Norii suri își poartă plumbul,
Cu podoaba zdrențuită
Tremură pe cîmp porumbul.

(O. Goga—„Toamna")

b) După autodictare, subliniați subiectele.

4.3

a) Sprijinindu-vă pe exercițiile precedente, alcătuiți o compunere cu titlul „A venit toamna".

b) După terminarea compunerii, subliniați subiectele.

Exemplu: **PREDICATUL**

5.

Scrieți după dictare, apoi subliniați cu o linie subiectele și cu două linii predicatele:

Faptul zilei se aprinde pe a dealurilor frunte,
Și-un rîu falnic de lumină se revarsă peste munte.
Iarba coaptă strălucește, ea se clatină la vînt
Și-a ei umbră lin se mișcă în dungi negre pe pămînt.

(V. Alecsandri—„Cositul")

Aceste FIȘE CU EXERCIȚII GRAMATICALE DIFERENȚIATE PENTRU CLASA A III-A joacă rolul unei mici culegeri de texte din literatură. Osteneala noastră nu constă decît în selecționarea și ordonarea textelor pe probleme gramaticale și în distribuirea lor pe grupe de nivel. Fie și numai ilustrarea aspectelor gramaticale cu exemple din beletristică, și tot credem că aceste FIȘE pot aduce un bun serviciu învățătorilor interesați, fiindcă e greu să ai la îndemînă, în orice moment, un exemplu literar, care să corespundă și pe plan estetic, dat mai ales pe plan didactic. Ele poartă deja pecetea experienței unui număr mai restrîns de învățători din orașul Curtea de Argeș și credem că valorificarea acestei experiențe vine în întîmpinarea și a altor încercări ale învățătorilor din alte zone ale țării.

PROPOZIȚIA SIMPLĂ

0 Amintiți-vă:

S P
Elevul învață.
Dan este pionier.
Dan este harnic.

(1)

P S
Cade zăpada.
Vine iarna.

(2)

Dau citește	S(1) P(1)
Dan, Mioara și Ionel citesc	S(m) P(1)

(3) (4)

Dan citește	S(1) P(1)
Dan este silitor.	S(1)P(este+1)
Dan este silitor și atent	S(1)P(este+m)

Propoziția formată numai din subiect și predicat se numește propoziție simplă.
Subiectul poate fi exprimat prin unul sau mai multe cuvinte.
Uneori, predicatul poate fi exprimat prin cuvîntul este la care se adaugă unul sau mai multe cuvinte.

0 Amintiți-vă:

Elevul scrie și învață. Elevul scrie și (elevul) învață.	
S P prima propoziție	(S) P a doua propoziție

Într-o propoziție există un singur predicat.

1.1

Alegeți din textul de mai jos numai propozițiile simple:

A ruginit frunza din vii
Și rîndunelele-au plecat,
Pustii sînt lanuri și cîmpii,
Pustii sînt horele din sat.

(A. Stavri—„A ruginit frunza din vii")

1.2

a) **Citiți** textul dat în Fișa 1.1.

b) **Alegeți** din scest text **numai propozițiile simple.**

c) **Stabiliți** schemele simbolice generale ale **propozițiilor simple** din acest **text.**

1.3

a) Idem Fișa 1.2 a
b) Idem Fișa 1.2 b
c) Idem Fișa 1.3 c
d) **Alcătuiți alte propoziții** după schemele simbolice stabilite.

(Continuare în pag. 37)

2.1

Alcătuiți 3 propoziții simple și stabiliți schema simbolică generală a fiecăreia.

2.

Alcătuiți 4 propoziții simple și stabiliți schema simbolică generală a fiecăreia.

2.3

Alcătuiți 5 propoziții simple și stabiliții schema simbolică generală a fiecăreia.

3.1

Stabiliți schemele simbolice amănunțite ale propozițiilor din textul următor:

Zilele erau mai răcoroase.
Nopțile erau mai reci.
Apusurile erau ca sîngele,
Frunza tînjea,se îngălbenea.

(după E. Gîrleanu-„Frunza")

3.2

Extrageți din următoarele propoziții numai subiectele și predicatele și alcătuiți cu ele propoziții simple:

E martie, prima lună de primăvară. De sub zăpadă, răsar ghiocei. Se întorc berzele din țările calde. Se deschid mugurii pomilor și toată natura reînvie.

3.3

a) **Recunoașteți predicatele din următoarele comunicări și separați propozițiile împărțind textul prin bare verticale:**
Vizitiu nu e, și mînă,
Bolnav nu e, și geme,
N-a pierdut, și caută.

(Ghicitoarea — „Porcul")

b) **Stabiliți schema simbolică amănunțită a fiecărei propoziții.**

4.1

Alcătuiți o compunere cu titlul „Dimineața", aranjînd propozițiile simple date mai jos în ordinea cerută de conținutul compunerii:

DIMINEAȚA

Băiatul se trezește. Pleacă. Mănîncă, se spală și se îmbracă. Sună ceasul. Ionel doarme. El este grăbit.

4.2

Alcătuiți o compunere cu titlul „Toamna" numai din propoziții simple, folosind ca model începutul de mai jos:

TOAMNA

E septembrie.
A venit toamna. Frunzele se îngălbenesc și cad.

4.3

Alcătuiți o compunere folosind comunicări formate din propoziții simple.

5

Împărțiți textul de mai jos în propoziții și stabiliți schema simbolică amănunțită a fiecărei propoziții:

Noi sîntem semințe și pămîntul e al nostru.

(Nichita Stănescu — „Noi")

PROPOZIȚIA DEZVOLTATĂ

0

Elevul învață.	S	P
Elevul *silitor* învață *bine*	S *ap*	P *ap*

Propoziția care, pe lîngă subiect și predicat, mai are și alte părți de propoziție se numește propoziție dezvoltată.
Subiectul și predicatul sînt părți principale de propoziție.
Cuvintele care, în propoziția dezvoltată, se adaugă pe lîngă subiect și predicat se numesc părți secundare de propoziție.

(Continuare în pag. 38)

(Urmare din pag. 37)

1.1

Alegeți din textul de mai jos numai propozițiile dezvoltate:

Înfloresc grădinile,
Ceru-i ca oglinda;
Prin livezi albinele
Și-au pornit colinda.
Cîntă ciocîrliile
Imn de veselie.

(Șt.O. Iosif „Cîntec")

1.2

a) Citiți textul dat în Fișa 1.1.

b) Alegeți numai propozițiile dezvoltate

c) Stabiliți schemele simbolice generale ale propozițiilor dezvoltate din acest text.

1.3

a) Idem Fișa 1.2 a
b) Idem Fișa 1.2 b
c) Idem Fișa 1.2 c
d) Alcătuiți alte propoziții după schemele simbolice stabilite.

2.1

Alcătuiți 3 propoziții dezvoltate și alcătuiți schema simbolică generală a fiecăreia.

2.2

Alcătuiți 4 propoziții dezvoltate și alcătuiți schema simbolică generală a fiecăreia.

2.3

Alcătuiți 5 propoziții dezvoltate și alcătuiți schema simbolică generală a fiecăreia.

3.1

Transformați următoarele propoziții simple în propoziții dezvoltate, răspunzînd la întrebările din paranteze cu părți de propoziție potrivite din lista de dedesubtul textului:

Băiatul se trezește (cum?) Se spală (cu ce?), mănîncă (ce?) și (cînd?) se îmbracă. Pleacă (unde?).

(la școală; pîine cu unt; cu apă rece și cu săpun; bine dispus; apoi)

3.2

Transformați propozițiile simple din coloana din stînga în propoziții dezvoltate, adăugînd cuvintele din coloana din dreapta și completînd spațiile libere cu alte părți de propoziție potrivite:

E iulie,	luna lui...
A venit vara,	anotimpul
Soarele dogorește	pe cerul....
Zilele sînt fierbinți,	
iar nopțile sînt pline	de poezie.

3.3

Transformați următoarele propoziții simple în propoziții dezvoltate:

E decembrie.
A venit iarna.
Cerul este acoperit.
Ninge.

4.1

Rezolvați aceleași sarcini înscrise în Fișa 4.3 cu referire la compunerea „Dimineața", pe care ați alcătuit-o la capitolul PROPOZIȚIA SIMPLĂ.

4.2

Rezolvați aceleași sarcini înscrise în Fișa 4.3 cu referire la compunerea „Toamna", pe care ați alcătuit-o la capitolul PROPOZIȚIA SIMPLĂ.

4.3

a) *Reluați compunerea pe care ați alcătuit-o la capitolul* PROPOZIȚIA SIMPLĂ *și refaceți lucrarea, transformînd acolo unde simțiți nevoia, propozițiile simple în propoziții dezvoltate.*

b) *Remarcați libertatea, cursivitatea și bogăția exprimării prin propoziții dezvoltate.*

5

Împărțiți textul de mai jos în propoziții și stabiliți schema simbolică generală a fiecărei propoziții:

Îmi iubesc mult patria de azi,
În ea văd patria de mîine.
Din grîul nostru frămîntăm pîine,
În munții noștri răsădim brazi.

(Zaharia Stancu — „Îmi iubesc mult patria de azi")

Fișele de lucru — modalitate de evaluare a cunoștințelor matematice

Înv. VIORICA SOROCEANU
Școala Nr. 1 din Gura-Humorului, jud. Suceava

PORNIND DE LA IDEEA că matematica a devenit în zilele noastre un instrument esențial de lucru pentru totalitatea științelor și domeniilor tehnicii, este firesc ca, în centrul preocupărilor actuale ale școlii românești să se situeze cultivarea accentuată a gîndirii micilor școlari, prin evidențierea relațiilor matematice, prin fundamentarea științifică a noțiunilor și conceptelor, prin introducerea progresivă, gradată, a limbajului matematic modern.

„Operația aritmetică cea mai simplă, construcția geometrică cea mai elementară, problema cea mai obișnuită, pot constitui excelente ocazii de a gîndi, de a raționa[1]". Aceasta implică antrenarea continuă a copilului la efort propriu, conștienți fiind de adevărul indubitabil că orice abilitate matematică se formează numai lucrînd, exercitînd gîndirea prin rezolvări de probleme pe care ni le impune însăși viața și munca productivă. Iată de ce am putea defini lecția de matematică drept „o activitate de învățare în cadrul căreia fiecăruia din elevii unei clase i se oferă posibilitatea să rezolve — sau să încerce să rezolve — independent o problemă"[2]. Dar, fiecare lecție în parte — considerată ca o unitate din ansamblul întregului sistem de cunoștințe matematice prevăzute de programă — necesită o evaluare continuă a randamentului școlar, privită îndeosebi sub aspectul nivelului real de cunoștințe și de deprinderi operaționale ale elevului.
Printre modalitățile de evaluare a obiectivelor învățămîntului matematic în ciclul primar se numără și fișele de lucru care pot fi date în orice moment al lecției, în funcție de ce se urmărește prin ele.

E drept, că ele obligă la o muncă creatoare de concepție și elaborare a conținutului lor; de verificare, de analiză și de comparare a rezultatelor de la o etapă la alta a anului școlar. Dar, eficiența lor în stimularea gîndirii și a imaginației matematice la copiii din clasa I, ca și la cei din clasele următoare, justifică orice efort și sacrificiu.

Lucrînd cu fișele, copiii din clasa I au senzația că se joacă cu desenele, cu figurile, dar în realitate ei observă, sesizează anumite relații, compară, clasifică, gîndesc și scriu. Cert este că învățarea matematicii, respectiv evaluarea cunoștințelor dobîndite de elevi — printr-un ansamblu de probe eșalonate după o anumită logică și cu dificultăți dispuse în mod gradat —, îi ajută pe elevi „să se ridice treptat de pe planul gîndirii practice la acela al gîndirii conceptuale și să treacă de la aspectul concret al lucrurilor și al fenomenelor la expresia lor tot mai abstractă"[3].

Fișele de muncă independentă pe care le-am conceput și folosit la clasă, cu rezultate apreciabile, au avut menirea să contribuie la:

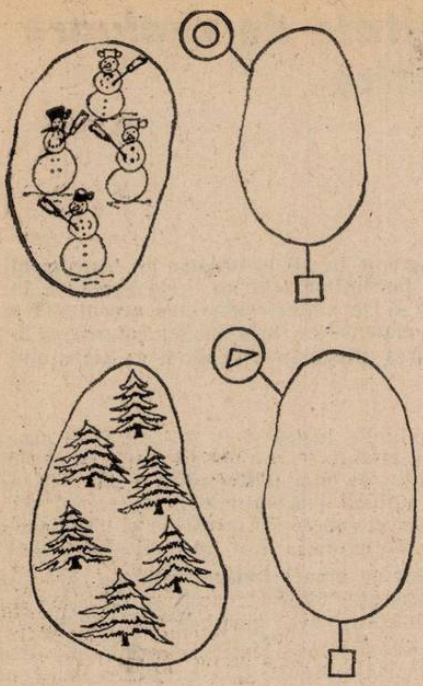
— actualizarea și lărgirea cunoștințelor despre mulțimi dobîndite de copii din perioada preșcolarității;
— facilitarea înțelegerii noțiunii de număr natural, a numerelor naturale pînă la o sută;
— însușirea tehnicii de adunare și scădere a numerelor naturale, fără trecere peste ordin;
— o mai bună evaluare a progresului școlar.
În cele ce urmează prezint cîteva din cele 20 de fișe experimentate la clasa I.

Mecanismul utilizării fișelor de lucru este oarecum simplu. Cele pe care le-am elaborat și experimentat la clasă nu se încadrează strict, ca structură și conținut într-un anumit timp, ci includ trăsături (elemente) variate în funcție de ponderea sarcinilor didactice și de scopul urmărit: conținut comun și respectiv sarcini unice; conținut unic, dar cu sarcini avînd diferite nivele de dificultate; fișe de lucru cu conținut diferit, ultimul aspect devenind dominant, atunci cînd au avut caracter de recuperare.

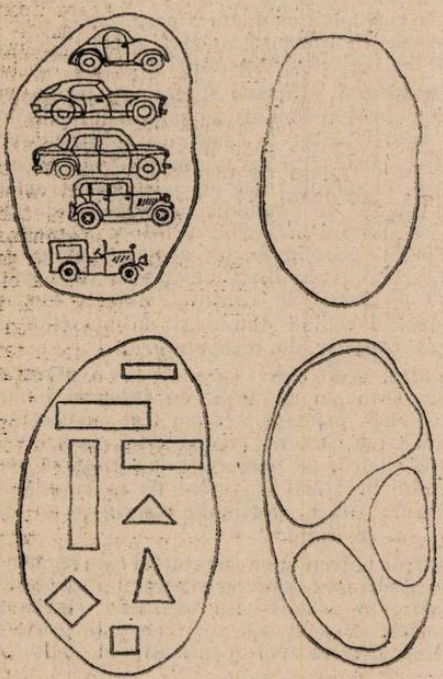
Așadar, acei elevi care, de la o etapă la alta, erau „în restanță" cu rezolvarea unor probleme, primeau a doua fișă cu conținut diferit (cu caracter recuperator) pentru a se stabili dacă, pe parcurs, după reluarea procesului învățării la partea de materie unde erau deficitari, chestiunile respective au fost sau nu însușite.

Contrar părerii unor cercetători care spuneau, „concretizarea aprecierii nivelului pregătirii școlare în note (1—10) realizează o estimare cantitativă echivocă din care nu poate fi dedus nivelul real (cantitativ și calitativ)

[1] R. Dottrens, G. Mialaret, Rast. Ed. Ray M., *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, pag. 171.
[2] Marin Rădulescu, *„Problema" problemelor matematice în învățămîntul primar*, Învățămîntul în cl. I—IV. Culegere metodică, „Revista de pedagogie", București, 1979, pag. 23.
[3] R. Dottrens, G. Mialaret, *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 172.



FIȘA DE LUCRU 1 — Cerința: găsește corespondența după formă și colorează cu aceeași culoare



FIȘA DE LUCRU 2

Completează!	Verifică și corectează!
1+0=1	1+0=4
2+0=	0+1=1
3 0 4	0+2=5
4+0=	6+0=6
5+0=	0+6=7
+0=	5+0=5
7+0=	0+5=5
+0=8	7+0=7
+0=9	0=0+0
0+0=	9=0+9

Cine lipsește?

		+	0	=		

FIȘA DE LUCRU 3 — Să se scrie semnele și numele care lipsesc

atins de elev în procesul de învățămînt[4]" am folosit, totuși, acest sistem de evaluare și apreciere și în cazul fișelor, chibzuind însă mult și anti ipat, la fiecare probă, în parte, asupra valorii performanței așteptate, raportat la cerințele programei școlare. Prin fișele de lucru am putut urmări pe fiecare elev **pînă unde** și **la ce nivel** a ajuns cu înțelegerea *lui, asigurîndu-i-se* posibilitatea să rezolve problemele în ritm propriu lucrînd, cu alte cuvinte, **ce poate și cît poate.**

Rezultatele muncii elevilor după fiecare probă se consemnează pe un tabel (sistem catalog), afișat în clasă la un panou special amenajat, ceea ce constituie un stimulent în plus; evidența „la zi" stimulează capacitățile și energiile în direcția obținerii unor performanțe superioare. Totodată această nouă modalitate de lucru — cu accent pe individualizarea învățării matematicii — a fost explicată în adunările generale cu părinții elevilor.

Un aspect, nu lipsit de semnificație, este eficiența procesului de învățare a matematicii care depinde nu numai de gradul de dezvoltare a operațiilor mentale (analiză-sinteză, generalizare, abstractizare, clasificare și serie-re etc.), ci, în egală măsură, de activizarea factorilor afectiv-motivaționali care dinamizează, la rîndul lor, capacitățile cognitive și volitive ale micului școlar, condiție ce favorizează manifestarea tot mai pregnantă a începutului de creativitate.

[4] Oprea Olga, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., București, 1979, p. 361—362.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Valoarea social-morală a motivelor opţiunii profesionale

Lect. univ. STAN PANŢURU
Universitatea din Braşov

OPŢIUNEA PROFESIONALĂ nu este un simplu act cognitiv ci, deopotrivă, unul moral şi politic, act care impune şi dorinţe, dar şi conştiinţă socială şi interese şi aptitudini, dar şi convingeri şi atitudini social-profesionale. Valoarea opţiunii profesionale este dată, în ultimă instanţă, de *corespondenţa sa în sens de armonizare cu necesităţile sociale*, ceea ce presupune din partea tînărului un anumit grad de formare şi maturizare social-morală, un anumit nivel de conştientizare a necesităţilor social-profesionale şi totodată de aderare la acestea. Angajarea morală a tînărului în opţiunea profesională *trebuie* văzută: a) sub aspectul conştientizării valorilor şi necesităţilor profesionale ale societăţii din care face parte; b) sub aspectul formării şi autoformării în spiritul acestor necesităţi pentru dobîndirea acelor structuri subiective, care să asigure alegerea profesiunii motivată social-moral.

Conştienţi fiind că valoarea opţiunii profesionale depinde într-un grad sporit de nivelul maturizării social-morale a tînărului, ne-am propus o cercetare în acest sens, care a vizat două obiective: 1) să releve nivelul de dezvoltare, la diferite vîrste, a conştiinţei morale exprimat în valoarea socială a motivaţiei opţiunii profesionale şi 2) să aprecieze valoarea morală a atitudinilor faţă de profesiuni, exprimată în şi prin sistemul apreciativ preferenţial al acestora.

Este ştiut faptul că opţiunile umane nu sînt şi nu pot fi considerate ca neutre, ele avînd întotdeauna la baza lor o motivaţie, analiza căreia permite o interpretare axiologică. A cunoaşte motivele care au determinat opţiunile profesionale, înseamnă a cunoaşte valoarea lor morală.

Cercetarea întreprinsă în acest scop evidenţiază existenţa unei game variate de motive care au stat la baza opţiunilor profesionale ale tinerilor investigaţi, motive care reflectă în forma şi conţinutul lor valoarea morală a opţiunii. Folosindu-ne de sistemul de clasificare al lui A. Raffestin, am grupat motivele alegerii profesiunii în: motivaţie psihologică, motivaţie socială şi motivaţie materială.

Analiza datelor din tabel (v. p. 42) ne permite a observa că, la toate nivelele de vîrstă, dominantă este motivaţia psihologică, ceea ce demonstrează că la marea majoritate a tinerilor opţiunea profesională rămîne centrată, în primul rînd, pe dorinţe şi în oarecare măsură pe posibilităţi, aceştia nepătrunzîndu-se detaşa prea mult de propria lor persoană, atunci cînd aleg profesiunea. N-am vrea să lăsăm impresia, prin cele afirmate mai sus, că motivaţia psihologică este lipsită de valoare morală. În fond, pentru a te integra responsabil în eforturile personale ale colectivităţii din care faci parte, trebuie să fii preocupat de dezvoltarea propriei personalităţi, dar această dezvoltare nu trebuie să devină scop în sine şi mai ales nu trebuie izolată de perspectiva socială, singura care poate oferi dimensiune şi valoare acesteia. Or, aşa cum se observă în tabel, în cadrul motivaţiei psihologice predominantă este cea legată de presupunerea că profesiunea aleasă este frumoasă şi ea vă oferi satisfacţii, atunci cînd va fi practicată, neînţelegîndu-se că de fapt nu profesiunea în sine dă satisfacţii, ci utilitatea şi necesitatea socială a muncii prestate şi concordanţa sa cu posibilităţile celui care o practică.

În ceea ce priveşte motivaţia socială a opţiunii profesionale, se poate observa că la toate nivelele de vîrstă aceasta are o pondere mai mică decît cea psihologică, demonstrînd că necesităţile sociale nu sînt conştientizate în suficientă măsură ca determinanţi obiectivi ai opţiunilor profesionale. Este adevărat că în trecerea progresivă de la un nivel la altul de vîrstă observăm o creştere a motivaţiei sociale printr-o descreştere aproape proporţională a motivaţiei psihologice, fără însă ca ponderea acesteia să se ridice la nivelul scontat de actuala structură a învăţămîntului românesc. Politehnizarea învăţămîntului

Raffestin, A., *De l'orientation à l'education permanente*, Collection É. Costermian Poche; 1972.

Nr. crt	CLASA	Nr. elevilor	MOTIVAȚIE PSIHOLOGICĂ				MOTIVAȚIE SOCIALĂ				MOTIVAȚIE MATERIALĂ				Alte motivații
			Aptitudini profesionale	Frumusețea profesiunii; plăcerea practicării ei	Dorința de realizare a personalității	Total	Utilitatea socială a profesiunii	Dorința de a face ceva folositor pentru oameni	Nevoia de cadre calificate	Total	Posibilitatea de câștig (bani)	Condiții confortabile de muncă	Procurarea de lucruri (obiecte) dorite	Total	
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	cl. aVIII-a	485	11,78	43,49	5,83	61,10	5,12	16,39	1,09	22,60	7,10	3,08	6,12	16,30	—
2	tr. I	538	15,17	26,50	6,38	48,05	8,38	21,16	3,66	33,20	8,10	3,50	7,15	18,75	—
3	tr. II	480	21,12	13,42	10,07	44,61	10,20	21,20	8,75	40,15	5,03	4,12	4,09	15,24	—

integrarea lui cu cercetarea științifică și cu producția, n-au maturizat prea mult structurile morale ale personalității implicate în opțiunea profesională.

În ceea ce privește motivația materială, aceasta nu are o pondere foarte mare, semn îmbucurător că marea majoritate a tinerilor investigați nu aleg și nu gîndesc profesiunea prin „calcule financiare". Există totuși un număr suficient de tineri ale căror aspirații profesionale sînt propulsate predominant de intenții materiale, ceea ce evidențiază, de asemenea, limite în nivelul de dezvoltare al conștiinței morale implicată în opțiunea profesională.

Concluzia care s-ar impune aici ar fi aceea că maturizarea social-morală a personalității deși a progresat în anumite limite prin trecerea la învățămîntul integrat, nu a atins totuși un nivel satisfăcător, avînd în vedere exigențele morale la care îl angajează pe tînăr opțiunea profesională. Mulți din elevii clasei a VIII-a, din treapta I de liceu și chiar unii din treapta a II-a de liceu n-au „pătruns" suficient de bine semnificația opțiunii profesionale, nu „simt" responsabilitatea acestui moment și nu rationalizează în suficientă măsură dorințele lor profesionale și, implicit, nu întrezăresc în mod real reușita, pentru că le lipsește tocmai perspectiva socialului. Am putea vorbi chiar de un decalaj între maturizarea intelectuală și cea morală a tinerilor, depășirea căreia este imperios necesară și obligă factorii educativi și îndeosebi școala să treacă la o valorificare mai eficientă a tuturor structurilor, „cîmpurilor" și contextelor educaționale generate de învățămîntul integrat.

Atitudinile față de profesiuni exprimate în și prin sistemul apreciativ-preferențial. Procesul de descifrare și înțelegere a lumii profesiunilor de către tineri se realizează atît printr-o cunoaștere directă, cît și prin învățare socială. Cunoștințele dobîndite sau sugerate despre lumea profesiunilor sînt integrate și transformate în judecăți de valoare individuală pe baza cărora se vor stabili criterii și sisteme de referință, în funcție de care vor fi ierarhizate și apreciate preferențial. Este adevărat că sistemul apreciativ-individual este mult influențat și în bine, dar uneori și în rău, de acelea ale grupurilor primare din care acesta face parte. Solicitînd elevilor răspunsuri la alegere sau propuse de ei, cu privire la criteriile după care consideră că unele profesiuni sînt bune, iar altele mai puțin bune, s-a obținut următoarea distribuție procentuală:

Nr. crt.	CRITERII	Cl. A VIII-a		tr. I		tr. II	
		Pondere	Rang	Pondere	Rang	Pondere	Rang
1	Utilitatea socială a profesiunii	20,91	2	21,34	2	20,27	2
2	Nevoia de cadre calificate	7,44	6—7	5,02	7	5,41	7
3	Corespondența sa cu posibilitățile și aptitudinile celui care o practică	7,44	6—7	10,64	5	19,59	3
4	Nivelul de pregătire (studii) cerut	26,07	1	29,08	1	22,75	1
5	Efortul fizic solicitat	14,32	3—4	9,83	6	9,68	5
6	Locul unde se practică (sat-oraș)	9,45	5	12,34	3	8,78	6
7	Mărimea retribuției	14,32	3—4	11,92	4	13,51	4

Din analiza datelor din acest tabel se poate observa că cei mai mulți elevi, de la toate nivelele de vîrstă cercetate, consideră că „nivelul de pregătire (studii) cerut" este criteriul care stabilește valoarea profesiunii, idee care se reflectă și la nivelul opțiunilor profesionale, orientate preponderent spre profesii pe bază de studii superioare. Rangul II, la toate nivelele de vîrstă, îl ocupă criteriul „utilitatea socială a profesiunii", care însă nu depășește procentul de 21% la nici un grup, ceea ce evidențiază numărul mare al elevilor care nu conștientizează faptul că acesta este fundamental pentru stabilirea valorii unei profesiuni. Chiar și în condițiile cuplării acestui criteriu cu cel formulat „nevoia de cadre", procentele nu se modifică prea mult. O atenție deosebită o impun criteriile de apreciere a valorii profesiunii după „locul unde se practică" și „mărimea salariului", care sînt alese de un număr destul de mare de elevi, întărind afirmația făcută mai înainte, că opțiunile tinerilor sînt mult influențate de acelea ale grupurilor primare din care fac parte.

Pentru a ne convinge în ce sens valoarea criteriului diferenţierii profesiunilor se reflectă în atitudinile lor faţă de acestea şi ştiind că, în rîndul tinerilor şi mai ales a familiilor acestora, circulă multe prejudecăţi cu privire la valoarea profesiunilor, am cerut elevilor să enumere trei profesiuni pe care ei le consideră ca fiind bune şi trei pe care le consideră a fi mai puţin bune. Răspunsurile la această întrebare confirmă presupunerea noastră şi anume aceea că aprecierile profesiunilor sînt în concordanţă cu criteriul ales. Astfel, între profesiunile considerate ca fiind bune, ponderea cea mai mare o au acelea care au la bază studii superioare, între care, cel mai frecvent, figurează cele de medic, inginer, arhitect, profesor etc., iar cele considerate mai puţin bune sînt cele cu studii minime: lucrător la salubritate, portar, paznic, femeie de serviciu, zidar etc. Pentru elevii care consideră „efortul fizic solicitat" drept criteriu fundamental de apreciere a valorii profesiunii, în categoria profesiilor considerate ca fiind mai puţin bune figurează cele de turnător, forjor, miner, constructor, agricultor etc., iar pentru cei care stabilesc valoarea profesiunii prin cîştigul material, între profesiunile apreciate ca fiind bune enumeră pe cea de mecanic auto, decorator de interioare, depanator radio-tv., croitoreasă, ospătar etc.

Desigur, nu putem să nu evidenţiem şi categoria tinerilor care consideră că, de fapt, fiecare profesiune este bună în felul ei prin utilitatea socială a muncii solicitate şi prin corespondenţa sa cu posibilităţile celui ce o efectuează, dar, din păcate, numărul celor care gîndesc astfel profesiunea nu este prea mare, ceea ce evidenţiază din nou o insuficientă maturizare a conştiinţei morale cu privire la profesie care afectează negativ formularea opţiunii profesionale.

Concluzii

Alegerea profesiunii constituie un indicator de integrare socială, prezentînd o bogată încărcătură etică şi reflectînd felul în care individul înţelege nevoile societăţii din care face parte. Procesul de pregătire a tînărului pentru opţiunea profesională nu se poate limita numai la formarea şi cunoaşterea înclinaţiilor, intereselor şi aptitudinilor acestuia. Dimpotrivă, acest proces trebuie să tindă spre dezvoltarea integrală a personalităţii prospectată în raport cu cerinţele social-economice. Mai mult, în actuala etapă de perfecţionare a învăţămîntului românesc, pregătirea şi maturizarea social-morală trebuie să devină obiectiv prioritar.

În educaţia moral-profesională trebuie să se pună un accent mai mare pe atitudini şi fapte şi aceasta este posibil numai în măsura în care tinerii vor fi mai mult implicaţi în responsabilităţile procesului de învăţămînt, acesta devenind o adevărată ucenicie morală pentru activitatea profesională. Înlocuirea propagandei moral-profesionale cu activismul moral-profesional este o necesitate prioritară pentru optimizarea structurilor morale implicate în opţiunea profesională. Pentru ca să asigurăm trăinicie şi consistenţă perfecţionării moral-profesionale, educaţia făcută în acest sens trebuie transformată în autoeducaţie şi autoformare. Perfecţionarea moral-profesională trebuie văzută ca importantă nu doar pentru opţiunea profesională, ci pentru pregătirea, integrarea şi funcţialitatea profesională propriu-zisă.

Motivaţia opţiunilor şcolare şi profesionale la elevii din învăţămîntul gimnazial

Dr. GH. TOMŞA
Universitatea din Bucureşti

ALEGEREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ reprezintă un ansamblu de răspunsuri sau afirmaţii verbale prin care elevul îşi exprimă, în diferite etape ale orientării, intenţia de a urma anumite studii şi de a exercita o profesiune dată. În măsura în care elevul exprimă, pe parcursul şcolarităţii, o serie de astfel de răspunsuri verbale privind viitoarea sa formă de activitate (şcolară sau profesională), alegerea este un proces. Răspunsurile verbale, luate separat, reprezintă momente relativ distincte în cronologia acestui proces, ele fiind cunoscute în literatura de specialitate sub denumirea de opţiuni şcolare şi profesionale.

1. Efectuarea practică a unor opțiuni privind studiile și profesiunea viitoare presupune întotdeauna existența a cel puțin trei condiții principale: **a)** mai multe alternative posibile; **b)** libertatea de a alege; **c)** acțiunea unor factori dinamogeni ai procesului alegerii[1].

Ultima din condițiile enumerate mai sus se referă la **motivația** care trebuie să stea la baza opțiunilor școlare și profesionale exprimate de elevi în diversele etape ale orientării. Structura și dinamica acestei motivații a constituit obiectul unei investigații întreprinse de noi în cursul anilor școlari 1980—1981 și 1981—1982 pe un eșantion de 243 elevi din învățământul gimnazial, în cazul motivației opțiunilor școlare și de 246 elevi, în cazul motivației opțiunilor profesionale (Școala Nr. 192 din București)*. Ca modalități de investigație am utilizat: chestionarul, convorbirea, studiul documentelor școlare, analiza produselor activității elevilor și tehnicile statistice.

2. Elevii incluși în **eșantionul de cercetare** au fost solicitați să aleagă sau să exprime, în ordinea considerată de ei, cîte trei răspunsuri privind motivele care i-au determinat să opteze pentru anumite studii sau pentru anumite profesiuni. Răspunsurile obținute în acest mod au fost confruntate cu datele furnizate de celelalte metode utilizate de noi.

Elevii decișI au totalizat 729 de răspunsuri, în cazul motivației opțiunilor școlare și 738 de răspunsuri, în cazul motivației opțiunilor profesionale. În ambele situații, răspunsurile au fost grupate în cîte 9 categorii motivaționale în funcție de conținutul psihologic, valoarea lor (socială sau personală) și sursa de proveniență (vezi *tabelul din pag.45)*

În continuare, descriem succint, în ordinea ierarhiei reflectate de tabelul din pag. 45 structura și dinamica motivației care a stat la baza opțiunilor școlare și profesionale exprimate de elevii cuprinși în eșantionul nostru de cercetare.

a) *Interesul profesional*, specific numai motivației opțiunilor profesionale, ocupă primul rang în ierarhia acesteia cu un procentaj total de 26,5%. Interesul profesional a fost delimitat în urma grupării răspunsurilor de tipul: „mă preocupă/mă interesează foarte mult profesiunea pe care am ales-o".

Această categorie motivațională deține același rang la toate clasele ciclului gimnazial, cu valori procentuale cuprinse între 25,7% (clasa a VII-a) și 27,5% (clasa a V-a).

b) *Motivele profesionale*, specifice numai motivației opțiunilor școlare, ocupă primul rang în ierarhia acesteia cu un procentaj total de 23,1%. Aici am grupat răspunsurile care vizau legătura dintre studiile alese și pregătirea pentru viitoarea profesiune.

Motivele profesionale dețin același rang la clasele VI—VIII și rangul al 2-lea la clasa a V-a. Valorile procentuale, pe clase, sînt cuprinse între 19% (clasa a V-a) și 24,8% (clasa a VI-a).

c) *Aptitudinile*, ca motive ale alegerii studiilor ocupă rangul al 5-lea (10,4%), iar ca motive ale alegerii profesiunii rangul al 2-lea (22,6%). Această categorie motivațională a fost delimitată pe baza grupării răspunsurilor de tipul: „mă pricep cel mai bine la obiectele de învățămînt care se studiază, în continuare, în școala pe care am ales-o", „am aptitudini pentru obiectele de învățămînt care se studiază în școala pentru care am optat", „consider că mă voi pricepe cel mai bine să exercit profesiunea pe care am ales-o", „consider că am aptitudini pentru profesiunea respectivă" etc.

Pe clase, în cazul motivației opțiunilor școlare, aptitudinile dețin rangul al 4-lea la clasa a V-a, rangul al 6-lea la clasa a VI-a și rangul al 5-lea la clasele VII—VIII, cu valori procentuale cuprinse între 9% (clasa a VI-a) și 12,6% (clasa a V-a). În cazul motivației opțiunilor profesionale, aptitudinile dețin același rang (al 2-lea) la toate clasele, cu valori procentuale cuprinse între 20,3% (clasa a VI-a) și 24,7% (clasa a VIII-a)

d) *Interesul cognitiv*, specific numai motivației opțiunilor școlare, deține rangul al 2-lea, întrunind un procentaj total de 18,2%. Această categorie motivațională a fost delimitată prin gruparea răspunsurilor de tipul: „mă preocupă/mă interesează cel mai mult obiectele de învățămînt care se studiază în școala pe care am ales-o".

Pe clase, interesul cognitiv ocupă ranguri diferite și anume: primul rang la clasa a V-a, rangul al 2-lea la clasele VII—VIII și rangul al 3-lea la clasa a VI-a. Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 15,1% (clasa a VI-a) și 20,6% (clasa a V-a).

e) *Sfatul părinților*, ca motiv al opțiunilor școlare ocupă rangul al 3-lea cu un procentaj total de 13,7%, iar ca motiv al opțiunilor profesionale rangul al 4-lea cu un procentaj total de 11,9%. Această categorie motivațională deține ranguri diferite de la o clasă la alta. Astfel, în cazul opțiunilor școlare ocupă rangul al 2-lea la clasa a VI-a, rangul al 3-lea, la clasa a V-a și rangul al 4-lea la clasele VII—VIII, iar în cazul opțiunilor profesionale rangul al 3-lea la clasa a VIII-a, rangul al 4-lea la clasele V—VI și rangul al 5-lea la clasa a VII-a. Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 11,5% (clasa a VII-a) și 16,6% (clasa a V-a), în primul caz și între 9,9% (clasa a VII-a) și 14,5% (clasa a VIII-a), în cel de-al doilea caz.

f) *Motivele individuale*, specifice numai motivației alegerii profesiunii, ocupă rangul al 3-lea cu un procentaj total de 13%. În

* Este vorba de elevii care s-au declarat decișI asupra viitorului lor școlar și profesional.

Motivele	Opțiunile școlare															Opțiunile profesionale												
	V = 42 elevi			VI = 55 elevi			VII = 95 elevi			VIII = 51 elevi			Total răspunsuri			V = 46 elevi			VI = 64 elevi			VII = 97 elevi			VIII = 39 elevi			Total răspunsuri		
	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R	Nr.	%	R
Interesul profesional	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	38	27,5	1	51	26,5	1	75	25,7	1	32	27,3	1	196	26,5	1
Motivele profesionale	24	19,0	2	41	24,8	1	68	23,8	1	36	23,5	1	169	23,1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Aptitudinile	16	12,6	4	15	9,0	6	30	10,5	5	15	9,8	5	76	10,4	5	30	21,7	2	39	20,3	2	69	23,7	2	29	24,7	2	167	22,6	2
Interesul cognitiv	26	20,6	1	25	15,1	3	53	18,5	2	29	18,9	2	133	18,2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sfatul părinților	21	16,6	3	27	16,3	2	33	11,5	4	19	12,4	4	100	13,7	3	15	10,8	4	27	14,0	4	29	9,9	5	17	14,5	3	88	11,9	4
Motivele individuale	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21	15,2	3	29	15,1	3	33	11,3	4	13	11,1	4	96	13,0	3
Motivele autorealizării	10	7,9	6	17	10,3	5	35	12,2	3	26	16,9	3	88	12,0	4	12	8,6	5	17	8,8	5	39	13,4	3	8	6,8	5	76	10,2	5
Succesul școlar	12	9,5	5	18	10,9	4	25	8,7	6	12	7,8	6	67	9,1	6	9	6,5	6	14	7,2	6	21	7,2	6	4	3,4	8	48	6,5	6
Motivele social-morale	7	5,5	7	8	4,8	8	23	8,0	7	9	5,8	7	47	6,4	7	8	5,7	7	8	4,1	7	14	4,8	7	7	5,9	6	37	5,0	7
Sfatul profesorilor	6	4,7	8	9	5,4	7	10	3,5	8	5	3,2	8	30	4,1	8	3	2,1	8	4	2,0	8	7	2,4	8	5	4,2	7	19	2,5	8
Alte motive	4	3,1	9	5	3,0	9	8	2,8	9	2	1,3	9	19	2,6	9	2	1,4	9	3	1,5	9	4	1,3	9	2	1,7	9	11	1,4	9
Total răspunsuri	126	—	—	165	—	—	285	—	—	153	—	—	729	—	—	138	—	—	192	—	—	291	—	—	117	—	—	738	—	—

cadrul acestei categorii motivaționale am grupat răspunsurile care vizau retribuția mai bună, comoditatea muncii, mediul urban de practicare etc.

Pe clase, motivele individualiste dețin rangul al 3-lea la clasele V—VI și rangul al 4-lea la clasele VII—VIII, cu valori procentuale cuprinse între 11,1% (clasa a VIII-a) și 15,2% (clasa a V-a).

g) *Motivele autorealizării* ocupă rangul al 4-lea cu o valoare procentuală de 12%, în ierarhia motivației opțiunilor școlare și rangul al 5-lea cu o valoare procentuală de 10,2%, în ierarhia motivației opțiunilor profesionale.

Această categorie motivațională a fost stabilită pe baza grupării răspunsurilor de tipul: „școala/profesiunea pe care am ales-o mă va ajuta cel mai mult să mă realizez în viață."

Pe clase, motivele autorealizării dețin rangul al 6-lea la clasa a V-a, rangul al 5-lea la clasa a VI-a și rangul al 3-lea la clasele VII—VIII, în cazul opțiunilor școlare. În cazul opțiunilor profesionale aceste motive dețin rangul al 5-lea la clasele V, VI și VIII și rangul al 3-lea la clasa a VII-a.

Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 7,9% (clasa a V-a) și 16,9% (clasa a VIII-a), în primul caz și între 6,8% (clasa a VIII-a) și 13,4% (clasa a VII-a), în cel de al doilea caz.

h) *Succesul școlar* deține rangul al 6-lea în ambele ierarhii motivaționale, cu valori procentuale de 9,1% și respectiv 6,5% din totalul răspunsurilor exprimate de elevii investigați. Acest motiv a fost delimitat prin gruparea răspunsurilor de tipul: „am rezultate bune la obiectele de învățămînt care se studiază, în continuare, în școala pe care am ales-o", „am rezultate bune la obiectele de învățămînt care pregătesc pentru profesiunea pe care am ales-o". În cazul opțiunilor școlare exprimate pe clase, succesul școlar ocupă rangul al 5-lea la clasa a V-a, rangul al 4-lea la clasa a VI-a și rangul al 6-lea la clasele VII—VIII, în timp ce în cazul opțiunilor profesionale, el deține rangul al 6-lea la clasele V—VII și rangul al 8-lea la clasa a VIII-a. Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 7,8% (clasa a VIII-a) și 10,9% (clasa a VI-a), în primul caz și între 3,4% (clasa a VIII-a) și 7,2% (clasele VI—VII), în cel de-al doilea caz.

i) *Motivele social-morale* dețin același rang (al 7-lea) în cadrul ambelor ierarhii motivaționale, cu valori procentuale de 6,4% și respectiv 5%. Această categorie de motive a fost delimitată prin gruparea răspunsurilor de tipul: „școala pe care am ales-o pregătește pentru domenii de activitate în care este mare nevoie de specialiști", „prin profesiunea respectivă îmi voi sluji mai bine patria" etc.

Motivele social-morale ocupă rangul al 7-lea la majoritatea claselor gimnaziale, excepție făcînd doar clasa a VI-a (rangul al 8-lea), în cazul opțiunilor școlare și clasa a VIII-a (rangul al 6-lea), în cazul opțiunilor profesionale. Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 4,8% (clasa a VI-a) și 8% (clasa a VII-a), în primul caz și între 4,1% (clasa a VI-a) și 5,9% (clasa a VIII-a), în cel de-al doilea caz.

j) *Sfatul profesorilor* ocupă, de asemenea, același rang (al 8-lea) în ambele ierarhii motivaționale cu valori procentuale de 4,1% și respectiv 2,5%. Acest motiv deține rangul al 8-lea la majoritatea claselor gimnaziale, excepție făcînd doar clasa a VI-a (rangul al 7-lea), în cazul opțiunilor școlare și clasa a VIII-a (rangul al 7-lea) în cazul opțiunilor profesionale. Valorile procentuale corespunzătoare acestor ranguri sînt cuprinse între 3,2% (clasa a VIII-a) și 5,4% (clasa a VI-a), în primul caz și între 2% (clasa a VI-a) și 4,2% (clasa a VIII-a), în cel de-al doilea caz.

k) *Alte motive* reprezintă o categorie motivațională care grupează răspunsurile cu caracter general, pe cele mai puțin semnificative și pe cele cu o frecvență foarte mică („pentru că vreau să urmez școala în care au învățat părinții mei", „pentru că școala respectivă este aproape de casă", „pentru că este o profesiune frumoasă", „pentru că au ales și alți colegi școala/profesiunea respectivă" etc.).

Aceste motive se situează pe ultimul rang (al 9-lea) în ambele ierarhii motivaționale și la toate clasele cu o pondere totală de 2,6%, în cazul opțiunilor școlare și de 1,4%, în cazul opțiunilor profesionale.

3. Analizînd datele incluse în tabelul de mai sus constatăm că diferențele procentuale atît pe orizontală (de la o clasă la alta), cît și pe verticală (între categoriile motivaționale învecinate) sînt mici, iar în majoritatea cazurilor de-a dreptul nesemnificative.

De asemenea, mai mult de jumătate din motivele care au stat la baza opțiunilor școlare și a celor profesionale sînt identice. Acest lucru ne îndreptățește să relevăm o structură relativ unitară a motivației opțiunilor școlare și profesionale specifică preadolescenței, la fel ca și în cazul motivației învățării[2].

Primele ranguri sînt deținute de motivele profesionale și interesul cognitiv (23,1% și respectiv 18,2%) — în cazul opțiunilor școlare, de interesul profesional și aptitudini (26,5% și respectiv 22,6%) — în cazul opțiunilor profesionale. Diferențele procentuale mici de la o clasă la alta conduc la concluzia că rolul acestor motive în alegerea studiilor și a profesiunii viitoare este relativ constant pe tot traseul claselor gimnaziale. Pe de altă parte însă, situația celorlalte motive și îndeosebi ponderea foarte mare pe care o are sfatul părinților în cadrul ambelor ierarhii motivaționale (13,7% și respectiv 11,9%) și

motivele individuale în cazul opțiunilor profesionale (13%) reflectă existența unor carențe la nivelul procesului de orientare desfășurat în școală atît în planul pregătirii elevilor în vederea alegerii studiilor și a profesiunii, cît și în cel al colaborării dintre școală și familie.

Concluzii similare pot fi desprinse, de asemenea, din ponderea foarte mică a motivelor social-morale (6,4% și respectiv 5%) și a sfatului profesorilor (3,2% și respectiv 2,5%) în economia motivației opțiunilor școlare și profesionale la elevii din învățămîntul gimnazial. În aceeași ordine de idei, faptul că aceste motive ocupă aceleași ranguri la majoritatea claselor (al 7-lea și respectiv al 8-lea) ne determină să conchidem că rolul lor dinamogen redus reprezintă o constantă motivațională în procesul alegerii studiilor și a profesiunii de către preadolescenți.

Prin urmare, **se pune cu necesitate problema dezvoltării la elevi a unei motivații superioare ca factor dinamizator pentru activitatea școlară pe ansamblu, pentru viitoarea muncă profesională și, în aceeași măsură, pentru efectuarea unor alegeri realiste, atît din perspectiva aspirațiilor și posibilităților individuale, cît și din cea a nevoilor sociale. O asemenea motivație reprezintă însă rezultatul unui proces educativ îndelungat și complex desfășurat de către școală în strînsă colaborare cu familia, și care „tinde să formeze întreaga personalitate a tînărului"[3]. În cadrul** acestui proces, **un loc important trebuie să-l ocupe și acțiunile de orientare școlară și profesională, insistîndu-se pe cunoașterea și autocunoașterea elevilor, pe realizarea unei informări școlare și profesionale cuprinzătoare cu accentul pe semnificația social-morală a practicării diverselor profesiuni, pe educarea elevilor în vederea alegerii studiilor și a profesiunii, pe cunoașterea cerințelor sociale etc.**

BIBLIOGRAFIE

1 J. Crites, *Vocational psychology*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1969, pp. 134-135.

2 D. Vințilescu, *Motivația învățăturii școlare*, Ed. „Facla", Timișoara, 1977, p. 119 și urm.

3 M. Ghivirigă, *Rolul familiei în orientarea școlară și profesională a copiilor*, în vol. „Selecția și orientarea profesională", E.D.P., București, 1972, p. 361.

Metode numerice de calcul*

METODELE NUMERICE DE CALCUL, cu aplicații în știință și inginerie, au cunoscut o dezvoltare aproape exponențială în ultimele decenii. Acest fenomen se explică, pe de o parte, prin complexitatea problemelor pe care știința și ingineria modernă le au de rezolvat, iar pe de altă parte, prin saltul uimitor făcut de informatică și industria electronică în realizarea unor computere de mare și foarte mare capacitate. Cursurile de metode numerice au devenit în ultima vreme omniprezente în universitățile și institutele tehnologice de învățămînt superior din țările dezvoltate industrial, iar modelarea și simularea numerică pe calculator constituie unul dintre cele mai prețioase instrumente de cercetare și proiectare modernă. Prezenta lucrare, apărută în Editura Didactică și Pedagogică, se înscrie pe linia promovării acestor metode numerice de calcul și la noi în țară. Deși se adresează în primul rînd studenților cu profil electric, din cadrul institutelor de învățămînt tehnic superior, această carte este la fel de utilă studenților cu profil mecanic, energetic, chimic și metalurgic. Totodată, ea constituie un prețios instrument de studiu și pentru ingineri și cercetători din alte domenii, în care simularea numerică pe calculator a devenit o necesitate.

Primul capitol al acestei lucrări prezintă elementele de bază ale folosirii modelării pe calculator, prin prisma conceptelor de aproximare și de eroare. Cunoașterea și evaluarea erorilor de calcul constituie o parte integrantă a folosirii metodelor numerice, iar propagarea erorilor — un fenomen care trebuie înțeles și dirijat în sensul folosirii unor modele cît mai adecvate.

Cel de-al doilea capitol se referă la rezolvarea sistemelor de ecuații liniare. Importanța problemelor tratate aici derivă din faptul că orice model numeric, indiferent de problema analizată, se finalizează printr-un sistem de ecuații liniare, sau liniarizate, care trebuie rezolvat. Lucrarea prezintă cunoștințele necesare tratării unor astfel de probleme, folosind atît metodele directe de factorizare și rezolvare, cît și metode indirecte, iterative. Tematica se continuă în capitolul următor, unde sînt prezentate principalele proceduri de rezolvare în sensul celor mai mici pătrate ale sistemelor de ecuații liniare supradeterminate.

Important din punct de vedere al aplicațiilor este și capitolul destinat calculului valorilor și vectorilor proprii. Sînt prezentate metoda puterii, metoda puterii inverse și cele mai des folosite procedeuri ale algoritmului *QR*. Menționăm că această tematică are largi implicații practice atît în domeniul electric, cît și în cel mecanic, de studiu și proiectare.

În ordinea firească a lucrurilor, autorii prezintă în continuare cele mai eficiente metode de rezolvare a sistemelor neliniare algebrice și transcendente. Se insistă în mod deosebit asupra metodei Newton (sau Newton — Raphson). Aceste ecuații apar în mod deosebit în automatică și energetică, iar rezolvarea lor nu mai poate fi concepută astăzi fără ajutorul acestor metode numerice.

Lucrarea prezintă în continuare cele mai reprezentative metode de interpretare, insistîndu-se pe calcul cu diferențe și funcții spline. Deși metoda elementului finit a fost prinsă, din motive de spațiu limitat, aici, considerăm totuși că prin generalitatea conceptiei de modelare numerică pe care o implică și prin importanța practică pe care o are, acestei metode trebuia să i se rezerve un întreg capitol.

Foarte utile sînt elementele de integrare numerică prezentate în capitolul 6, elemente ce constituie baza tuturor programelor de calcul numeric din actualele biblioteci matematice de programe. Ultimele capitole ale acestei lucrări sînt dedicate problemelor ce conduc la ecuații diferențiale ordinare, cu condiții la limită și inițiale. Este o tematică cu importante valențe aplicative în ingineria modernă.

Cartea este bine gîndită, selecția problemelor tratate este judicios făcută și în concordanță cu scopul propus. Prezentarea materialului este făcută într-o manieră clară și foarte concisă. Demonstrațiile sînt urmate de cele mai multe ori de algoritmi și exemple de calcul. Considerăm această lucrare ca fiind foarte utilă în pregătirea inginerului de azi și ca pe un efort meritoriu în promovarea și dezvoltarea acestor metode numerice de calcul și la noi în țară.

Dr. ing. C. BRĂTIANU

* C.M. Bucur, C.A. Popeea, Gh. Gh. Simion, Matematici speciale. Calcul numeric, E.D.P., București, 1983.

DEZBATERE

Perfecționarea sistemului de perfecționare — preocupare continuă

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca

DACĂ ACTIVITATEA DE PERFECȚIONARE PERMANENTĂ a tuturor categoriilor de specialiști, a tuturor oamenilor muncii — de la muncitorul calificat, pînă la specialistul cu înaltă calificare — a devenit o cerință majoră și o realitate caracteristică epocii noastre, perfecționarea educatorilor, a personalului didactic de toate categoriile are o dublă semnificație. Fără îndoială, procesul educațional, fiind unul din cele mai complexe activități umane reclamă o înaltă competență profesională, o perfecționare continuă a personalului didactic și o sensibilitate deosebită față de toate înnoirile ce se petrec în toate domeniile vieții noastre sociale. În condițiile revoluției științifice și tehnice, a accelerării dezvoltării, a schimbării permanente, numai în acest fel se poate asigura ridicarea calității întregului proces de învățămînt.

Dar, nevoia perfecționării continue a educatorilor este susținută și de faptul că ei sînt chemați să asigure pregătirea tinerei generații (motivațional și metodic) **pentru o învățare permanentă.** Școlii îi revine și această sarcină, făcînd parte organică din funcția ei de bază. Prin aceasta se accentuează propriu-zis caracterul formativ al învățămîntului. Însă acest obiectiv numai atunci poate fi înfăptuit cu succes dacă însăși cadrele didactice practică o autentică autoinstruire și autoeducație. Iată de ce „**educarea educatorilor**" a devenit o necesitate de stringentă actualitate.

În țara noastră perfecționarea personalului didactic are deja o tradiție. Chiar dacă ne referim numai la cei aproape 30 de ani de cînd funcționează sistemul unitar de perfecționare a cadrelor didactice putem constata că s-a acumulat o asemenea experiență, care merită a fi studiată și valorificată pe noile trepte ale acestui proces continuu. Inovația și tradiția trebuie să se îmbine și în acest domeniu în mod organic. Nu e loc aici (deși ar merita undeva) să ne ocupăm de istoricul și mai ales de evoluția acestui sistem, dar totuși ne permitem să afirmăm că în general el s-a înscris pe o traiectorie ascendentă. S-au înregistrat progrese vizibile în privința conținutului, mai ales prin încorporarea celor mai noi rezultate ale științei, răspunzînd, în același timp, într-o mai mare măsură cerințelor practice ale școlii. De asemenea, pozitivă este și experiența acumulată în domeniul metodologic și al formelor de organizare.

Trecerea în sarcina institutelor de învățămînt superior a activității de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul preuniversitar (gimnazial și liceal) a dus la creșterea responsabilității institutelor de învățămînt superior nu numai față de pregătirea viitoarelor contigente de specialiști, ci și cu privire la efectuarea activității de perfecționare ulterioară a acestora. Teza că învățămîntului superior îi revine un rol determinant în creșterea calității și eficienței întregului învățămînt a căpătat astfel o confirmare și fundamentare obiectivă. Absolventul de învățămînt superior revine periodic pe băncile facultăților pentru a lua act de noile cuceriri în specialitate, de noutățile în domeniul psihopedagogiei, de date și perspective noi în pregătirea ideologico-politică. O asemenea infuzie de informație inedită este menită să învingă pericolul degradării rutiniere și să ridice oamenii școlii pe trepte superioare de cultură științifică și pedagogică, în pas cu cerințele noi ce stau în fața noastră. Menționăm acest lucru întrucît cu ocazia inspecțiilor de grad, a examenelor de definitivat și apoi a celor pentru obținerea gradului didactic II se constată că mai sînt cadre didactice la care informația de specialitate se reduce în principal la conținutul manualelor, iar „meșteșugul" pedagogic — la cîteva șabloane didactice. Practicarea ani în șir a acelorași demersuri educaționale duce nu numai la stereotipizare în munca de la catedră, dar naște iluzia suficienței, dascălul proiectîndu-se involuntar drept măsură a lucrurilor. Confruntarea lui în cadrul cursurilor de perfecționare cu o informație inedită, cu modalități noi de lucru, cu o deschidere spre nou, dă un impuls și un pro-

gram concret de lucru pentru activitatea lui de autoinstruire.

După cum se știe, programa de perfecționare prevede perioade de pregătire prin studiu individual, punctate de perioade intensive de activități colective (prelegeri, seminarii, lucrări practice etc.).

Deși se subliniază de mult timp că baza activității de perfecționare o constituie studiul individual, acesta nu a găsit nici pînă în prezent o soluție corespunzătoare. Persistă încă piedici atît de natură obiectivă, cît și de ordin subiectiv. Nu sînt aplicate în practică nici măcar principalele forme de muncă prevăzute în metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic (emisă în 1980), sau unele din ele se realizează formal, fără a avea vreun efect asupra autoperfecționării.

Fără îndoială, impulsul hotărîtor în practicarea unui studiu individual permanent îl constituie **motivația**, problemă pe care C. Popescu o tratează în mod competent și convingător*. Am adăuga doar ideea că dezvoltarea și menținerea unei motivații superioare depinde de mulți factori și de anumite condiții favorizante. Simpla muncă de lămurire, de convingere are efecte prea palide. Dificultățile care mai persistă în procurarea unei bibliografii adecvate, lipsa de timp și slaba preocupare și sprijinire de către școala în care lucrează cursantul, sînt și ele cauze, care pe unii îi descurajează și îi împing spre drumul minimei rezistențe. Aceste dificultăți sînt cunoscute de mult, numai că s-a făcut prea puțin pentru înlăturarea lor. În virtutea inerției neajunsurile se perpetuează, și formalismul se instalează cu încăpățînare. Ca urmare, grosul (dacă nu în întregime) a activității de realizare a programei rămîne pe seama perioadelor de activitate colectivă, care devin astfel extrem de aglomerate și extenuante, ceea ce diminuează eficența lor.

Observațiile noastre cu privire la ameliorarea acestei situații se referă la: conținutul activității de perfecționare; la realizarea unui echilibru între perioada studiului individual și cea a activităților colective, prin folosirea mai eficientă a diferitelor forme și posibilități de perfecționare care există la locul de muncă, precum și la unele aspecte metodologice.

1. Conținut nou, legat de practica școlară

Cerința înnoirii permanente a conținutului cursurilor de perfecționare nu se referă numai la această formă de activitate didactică, ci ea se extinde asupra întregului proces de învățămînt. **În fața unei presiuni permanente exercitate asupra cuprinsului programelor școlare, de avalanșa de informații ca rezultat al dezvoltării exponențiale a științei și tehnicii, învățămîntul este nevoit să opereze, cu mai multă perseverență decît pînă acum, o esențializare a cunoștințelor, să selecteze și să structureze ceea ce este de prim ordin în domeniul științei, tehnologiei, artei, culturii în genere, și să grupeze materia în jurul unor idei, teorii, concepte fundamentale, care să devină suportul explicativ al faptelor particulare.** Înseamnă că preocuparea de a înlătura supraîncărcarea planurilor și programelor nu poate fi redusă la niște operații parțiale de suprimare a unor părți sau capitole și introducerea unor probleme noi, ci presupune ca **într-o viziune sistemică, interdisciplinară și prospectivă, să se efectueze restructurări generale** în care operațiile cantitative să se îmbine organic cu soluții calitative, avîndu-se în vedere locul pe care îl ocupă disciplina respectivă în fluxul continuu al educației permanente.

Cu atît mai mult, conținutul programelor de perfecționare a personalului didactic reclamă o permanentă înnoire. Investigațiile pe care le-am efectuat în ultimii 2—3 ani în rîndul profesorilor participanți la cursuri au arătat că una din deficiențele principale care influențează negativ succesul acestei activități constă în **supradimensionarea tematicii programelor și a slabei adecvări a ei la locul și funcțiile specifice ale diferitelor tipuri și forme de perfecționare.** Deși în ultimul timp s-au operat, anumite ameliorări atît în privința includerii noilor realizări ale științei, cît și în ceea ce privește descongestionarea programelor, totuși, nu exagerăm cînd afirmăm că ele încă reflectă o concepție pedagogică depășită, caracterizată prin **maximalism informațional.** Ni se pare paradoxal faptul că deși în principiu se acceptă ideea prioritații unui învățămînt formativ, în realitate are loc o accentuare a funcției ei informative, adică urmărirea aproape în exclusivitate a transmiterii-asimilării cu orice preț și prin orice formă a unui volum cît mai mare de cunoștințe, chiar și în dauna efectelor formative (educative) ale procesului didactic.

Ni se pare că fetișizarea informației pleacă de la ideea conform căreia învățămîntul ar putea să țină pas cu ritmul dezvoltării științei și tehnicii, prin introducerea în planuri și programe a unor capitole sau chiar discipline noi, ceea ce a dus inevitabil la supraîncărcarea acestora, la fărîmițarea nejustificată a disciplinelor de învățămînt.

Departe de noi ideea de a subaprecia valoarea cunoștințelor, fiindcă așa cum spune un vechi proverb arab „un sac gol nu poate sta singur în picioare". Este nevoie însă în condițiile revoluției științifice și tehnice de o selecție riguroasă a materialului informațional, în sensul promovării unor cunoștințe instrumentale pe de o parte, și cunoștințe funcționale, pe de altă parte. Cele dintîi sînt necesare pentru abordarea nivelurilor ulterioare și orice înaintare este blo-

* Vezi „Revista de pedagogie", nr. 9/1983, p. 54—57.

cată de absența lor, cele de-al doilea vor permite îmbogățirea spiritului și punerea mereu a inteligenței în activitate.

Numai un material informațional bine selectat și temeinic însușit contribuie de fapt la construirea unui edificiu intelectual solid. Ne asociem părerii conform căreia mai multă valoare au astăzi un număr limitat de cunoștințe precise și bine organizate decît informațiile vagi, care dau impresia de știință, necontribuind de fapt la realizarea nici unei probleme reale. Deci, „non multa, sed multum" își păstrează valabilitatea și în cazul de față.

Neajunsul principal al programelor — supraîncărcarea — este agravat și de o insuficientă diferențiere a lor în funcție de obiectivele specifice ale fiecărei forme de perfecționare. **Cu toate amendamentele care s-au adus în ultimii ani, o analiză comparativă ne arată că la majoritatea specialităților sînt încă prea mari suprapunerile și reluările între programele cursurilor universitare și ale celor postuniversitare. Cursurile de definitivat, de exemplu, nu numai că reiau un șir de teme ale cursului universitar, dar în unele cazuri își păstrează chiar structura acestuia. Diferențierea nu apare în mod evident nici în continuare între programele cursurilor pentru definitivare, de gradul II și reciclare.** Desigur, în cadrul fiecărei discipline sînt teze fundamentale, „probleme-cheie asupra cărora revenirea în mod concentric înseamnă abordarea și aprofundarea unor aspecte noi. Continuitatea între diferitele trepte sau nivele ale activității de perfecționare trebuie înțeleasă însă în sensul asigurării unei ascensiuni permanente atît în ceea ce privește interpretarea științifică a fenomenului studiat, cît și a metodologiei de predare.

Diferențierea programelor de activitate mai este condiționată și de pregătirea inițială a candidaților, de acel nivel intelectual, de formare profesională și experiență practică de care dispun cadrele didactice în momentul includerii lor la diferite forme de perfecționare. **În acest sens, cursanții chestionați menționează că programa de definitivare ar trebui să se axeze într-o mai mare măsură pe conținutul învățămîntului mediu și pe aspectele metodice ale disciplinei respective, care să vizeze în principal latura formativă a activității lor la catedră. În schimb, cursurile de gradul II și reciclare trebuie să rezerve un spațiu mai mare noutăților din domeniul specialității și al măiestriei pedagogice.**

Avîndu-se în vedere că pregătirea psihopedagogică inițială a cadrelor didactice este diferită și inegală de la un institut la altul, sau de la o facultate la alta, și că sînt contingente și specialități la care această pregătire este foarte redusă sau chiar inexistentă, programele activităților de perfecționare sînt chemate ca în mod diferențiat să remedieze întrucîtva această situație, care fără îndoială se manifestă negativ în activitatea de la catedră.

Diferențierea programelor de perfecționare oferă o bază reală pentru abordarea mai nuanțată și mai eficientă a acțiunii de ridicare permanentă a nivelului de pregătire a cadrelor didactice. Diferențierea însă nu se oprește aici, ci se continuă prin aplicarea variatelor forme și metode.

2. Realizarea unui echilibru între perioada studiului individual și cea a activităților colective

Faptul că studiul individual constituie calea principală a procesului de perfecționare și autoperfecționare continuă nu necesită argumentări în plus. Despre aceasta s-a spus și s-a scris mult. Valabil și convingător. Chiar și în cadrul dezbaterii la care ne-am referit. Dacă revenim asupra problemei o facem din două motive. Pe de o parte, pentru a insista asupra folosirii mai eficiente a căilor existente, iar pe de altă parte, pentru a pune în evidență unele posibilități noi pe care ni le oferă intensificarea colaborării între institutele de învățămînt superior și licee.

Observațiile efectuate cu prilejul inspecțiilor de grad, precum și datele culese pe baza chestionarelor aplicate cu prilejul activităților colective, ne arată că în numeroase cazuri nu s-a instalat o practică sistematică de studiu individual al cadrelor didactice cuprinse la cursurile de perfecționare. Nu odată chiar și obligațiile prevăzute în regulament sînt îndeplinite formal sau doar parțial. Unele din ele au și fost date uitării. De aceea, nu e inutil să reproducem paragraful respectiv în care se menționează: „**Cadrele didactice înscrise la perfecționare sînt obligate să-și întocmească un program personal de pregătire pe timp de un an, aprobat de biroul consiliului de conducere al școlii,** care va cuprinde: **a)** eșalonarea studiului bibliografiei indicate în programele de perfecționare; **b)** pregătirea și susținerea a 1—2 lecții deschise în cadrul comisiei metodice (catedrei) sau cercului pedagogic; **c)** susținerea în cadrul activităților metodice a unei informări științifice pe baza bibliografiei studiate sau a unor referate de specialitate, părți din lucrarea de gradul I ori prezentarea unor mijloace de învățămînt realizate; **d)** participarea la consultații sau alte activități colective permanente la Casa Personalului Didactic, în sprijinul celor înscriși la perfecționare"[1]. După informațiile noastre asemenea planuri de studiu individual nu există peste tot, iar acolo unde există sînt privite formal. De aceea, s-a și dat uitării și ideea apare ca o propunere nouă (altfel judicios argumentat) în

[1] Ministerul Educației și Învățămîntului: *Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic*, 1980.

observațiile lui M. Oprescu („Revista de pedagogie" nr. 5/1982). Fiind întru totul de acord cu cele relatate în acest articol referitor la modul de elaborare a unor programe personale de perfecționare, aș menționa doar că pentru realizarea lor, pe lîngă aprobare și evidență este necesară înlăturarea unor greutăți, care chiar dacă par a fi mărunte frînează mult pregătirea sistematică. Sînt de fapt doleanțe vechi ale cursanților, care însă nu au găsit o soluție mulțumitoare. Este vorba în primul rînd de dificultățile pe care le întîmpină cursanții în procurarea materialului bibliografic. Pe scurt, propunerile lor se referă la:

— **înzestrarea Casei Personalului Didactic cu materiale de referințe din specialitate, metodica specialității, psihopedagogie și socialism științific. Din bibliotecile acestei instituții să nu lipsească nici periodicile, care la ora actuală se găsesc în număr redus;**

— să se simplifice formele de împrumut prin Casa Personalului Didactic, respectiv prin bibliotecile facultăților;

— cărțile, manualele și cursurile din diversele specialități să fie editate în tiraje corespunzătoare;

— elaborarea de bibliografii selective pe tipuri de cursuri, prin „Revista de pedagogie" și „Tribuna școlii", spre a îndruma cadrele didactice cuprinse în sistemul de perfecționare spre un studiu individual dirijat;

— pentru perioada activităților colective tematica cursurilor, seminariilor, lucrărilor practice și bibliografia să fie anunțate din timp, prin inspectoratele școlare județene.

În fine, nu în ultimul loc, este amintită și **nevoia degrevării cadrelor didactice cuprinse la cursurile de perfecționare de unele sarcini extradidactice, pentru a putea beneficia de timpul necesar studiului individual.**

Posibilitățile de sprijin al cadrelor didactice în perioada studiului individual au sporit simțitor prin noile forme de colaborare a universității cu școlile medii. Ne gîndim, îndeosebi, la acțiunea de patronare, în cadrul căreia începe să se contureze un program variat de sprijin al școlii în activitatea sa instructiv-educativă. De acest sprijin pot beneficia în primul rînd cadrele didactice înscrise la cursurile de perfecționare. Consultația, discuția, expunerea, îndrumarea cercetării științifice, organizarea unor sesiuni de comunicări științifice comune etc., sînt doar cîteva din formele frecvent utilizate în munca de patronare. Facultatea de Istorie-Filozofie care patronează patru licee pedagogice a organizat în anul trecut, în colaborare cu aceste licee, o sesiune științifică cu tema: „Contribuția școlii la formarea conștiinței socialiste a elevilor", iar pentru anul școlar în curs este programată sesiunea de comunicări cu tema „Formarea și perfecționarea învățătorului ca educator și activist cultural".

Se apreciază că tocmai în cercetarea științifică a fenomenelor educaționale acțiunea de patronare atinge un nivel superior.

Dacă sînt anumite realizări în privința elaborării și multiplicării unor cicluri de lecții, culegeri de texte, antologii destinate în mod expres cursurilor de perfecționare, această preocupare va trebui să primească un caracter sistematic, suplinind într-o anumită măsură lipsa materialului bibliografic. Poate că și radioul și televiziunea ar putea să vină într-o mai mare măsură în sprijinul cadrelor didactice prin expuneri, dezbateri, mese rotunde, cicluri de lecții din diversele specialități.

Pregătirea sistematică în perioada studiului individual, pe lîngă o influență calitativă asupra profilului profesional și spiritual al cadrelor didactice, ar avea și darul de a asigura sesiunilor de activitate colectivă modalități de lucru mult mai eficiente de cît în prezent și un conținut cu o pronunțată încărcătură formativă. Ele ar permite în acest caz aprofundarea unor teorii și orientări noi în domeniul respectiv, insistîndu-se asupra unor probleme cu grad de dificultate mai accentuat. În același timp, cursurile ar deveni un bun prilej de sintetizare, dezbatere, schimb de opinii și de experiență între participanți, valorificînd astfel mai eficient pregătirea și priceperea fiecăruia.

3. O metodologie adecvată vîrstei și experienței cadrelor didactice

Problema cea mai dificilă și mai pretențioasă ni se pare utilizarea unei metodologii moderne, active și eficiente, care să permită vehicularea conținutului ideativ, să determine reflecții, angajîndu-i și activizîndu-i pe profesori. Aceasta înseamnă găsirea și folosirea unor modalități (strategii, metode, procedee, tehnici) **adecvate particularităților învățării la adulți și nivelului de pregătire a cursanților.** Cu toată experiența acumulată pînă acum în acest domeniu și cu toate progresele didacticii adulților, **nu se poate spune că dispunem de o metodologie corespunzătoare pentru perfecționarea personalului didactic.** Dacă la începutul secolului nostru pedagogia tradițională era acuzată de adepții curentului „educației noi" că privește și tratează pe copii ca pe niște adulți în miniatură, astăzi parcă s-ar fi inversat lucrurile. Adulții sînt priviți ca niște copii maturi și instruiți prin metode școlărești. Ba mai mult, **există rămînere în urmă chiar și față de progresele metodologice ale activității școlare.** Bizuindu-ne pe unele particularități psihice ale adulților, cum ar fi: atenția voluntară, capacitatea de concentrare, gîndirea abstractă, disciplina conștientă etc., activitățile didactice la adulți se desfășoară de obicei prin forme mai monotone, mai uniforme, **accentul punîndu-se pe conținut și mai puțin pe aspectele metodice.**

Se simte tot mai mult nevoia diminuării ponderii expunerilor descriptive în favoarea explicațiilor, a punerii în discuție a unor probleme ale disciplinei care să stîrnească interesul, curiozitatea cursanților, obișnuirea lor de a gîndi independent. Renunțarea la enciclopedism, la discriptivism, la istorismul doct, și reținerea în tematica expunerilor a unui material limitat pe probleme majore, dă propunătorului posibilitatea să contureze puncte de vedere cardinale indispensabile unei bune orientări; să pună **accentul pe dezvoltarea capacității de gîndire și crearea deprinderii de studiu permanent.** În acest spirit, **cele mai reușite expuneri renunță la postulări de magistru și aduc în loc demonstrația științifică convingătoare.**

Folosirea mai frecventă a lecțiilor de tip dezbatere, consacrate îndeosebi unor aspecte controversate, expunerea sinteză, expunerea cu oponent, dezbateri pe bază de studiu de caz, problematizarea etc., ar inviora desfășurarea activităților colective și ar oferi cursanților ocazia să-și împărtășească experiență, unii dintre ei dispunînd de o pregătire demnă de popularizat.

De o reală utilitate s-au dovedit lucrările practice de laborator, cele de utilizare a mijloacelor tehnice de instruire, elaborarea unor proiecte de lecții, a unor fișe de muncă independentă diferențiată, a unor teste docimologice. Desigur, **ar fi de dorit ca în cadrul activităților colective să se organizeze cîteva activități școlare demonstrative-model, prin care să se prezinte cursanților modul cum trebuie realizate practic înnoirile despre care se vorbește atît de mult teoretic și în general.** Întrucît sesiunile de activități colective au loc în perioadele de vacanță a elevilor, **demonstrațiile-model ar putea fi organizate mai frecvent cu ocazia zilelor metodice pe centre de județ, sau prezentate în cadrul cursurilor prin mijlocirea unor filme create în acest scop.**

Deoarece în structura actului pedagogic intră și evaluarea ca o componentă importantă, în mod firesc, la sfîrșitul fiecărei perioade de pregătire au loc și probe de verificare. Se pare însă, că acestea copiază în prea mare măsură procedeele docimologice specifice pedagogiei școlare. **Avînd în vedere că se lucrează cu adulți, ar trebui ca formele de evaluare și notare să fie mai elastice, să mijlocească o apreciere de ansamblu cu un pronunțat accent pe legarea teoriei de practica școlară.**

Desigur, modalitățile de ridicare a nivelului activității de perfecționare a personalului didactic sînt multiple. Eficiență lor este condiționată însă de **o concepție pedagogică modernă, de o viziune sistematică și prospectivă** în care să se integreze organic toate elementele înnoirii.

*

Un volum aniversar

VOLUMUL „Învățămînt-cercetare-producție la Liceul Agroindustrial din Huși", apărut cu prilejul celei de-a 75-a aniversări a acestei unități de învățămînt, este *o oglindă a activității desfășurate* de către cadrele didactice și elevii școlii de-a lungul celor șapte decenii și jumătate, oglindă în care se reflectă o bună parte din istoria învățămîntului viticol din România. Volumul mai înseamnă, însă, o dovadă de dăruire și pasiune, de competență și solidaritate a celor ce lucrează în domeniul viti-vinicol, pe cît de important pe atît de cunoscut prin produsele sale. Cei doi autori, dr. ing. Avram D. Tudosie, directorul adjunct al școlii, cunoscut pentru activitatea sa științifică, dar și publicistică, în domeniul literaturii bachice și prof. ing. Gheorghe Moraru, directorul liceului, în spațiul celor 350 pagini ale volumului fac loc mai multor articole semnate de către profesori universitari care cunosc îndeaproape activitatea liceului, de către profesori sau foști elevi ai școlii dar și de alți specialiști și lucrători în acest sector.

În articolul care deschide volumul, prof. univ. dr. ing. Ion Ceaușescu scrie următoarele: „Caracteristic activității școlii viticole din Huși nu a fost numai integrarea cercetare-învățămînt-producție, ci și împlinirea principiului *„educația pentru muncă"*, demonstrînd un fapt cunoscut, că formarea omului este posibilă numai prin muncă, că numai ea înnobilează conștiința ficărui individ pe care școala îl pregătește pentru viață și societate". Această idee reiese cu limpezime din materialele elaborate de autori care se ocupă de evoluția bazei materiale a școlii corelată cu activitatea instructiv-educativă, de producție și de cercetare științifică, punînd accentul pe activitatea didactică (instructiv-educativă și metodică), tehnologia didactică, mijloacele de învățămînt, activități de producție, colecții, muzee, acțiuni cultural-artistice. Studiul evoluției și comportamentului principalelor vinuri din podgoria Huși, supuse procesului de fabricare și învechire, cum și tehnologia de producere a unor vinuri speciale, sînt de asemenea activități științifice desfășurate în școală, în special în cadrul cercului de viticultură și vinificație.

Volumul mai cuprinde impresii despre școală, despre munca slujitorilor ei, amintiri și gînduri de azi ale foștilor absolvenți aflați *în diferite locuri din țară, cum* și o seamă de tabele cu toți profesorii și elevii acestei școli în cei 75 de ani de existență. Sînt lucruri deosebit de frumoase care fac unitatea dintre generații, leagă pe tineri de școală, formează unitatea în profesie, în domeniul de activitate cu același specific.

Un număr de 40 de pagini pe hîrtie velină, pentru cele 350 de pagini de text, reproduc imagini din istoria școlii, clădirii, coperți de cărți scrise de profesorii aceleiași școli, medalii obținute la diverse concursuri de vinuri, cum și fotografiile unor directori ai liceului. Fără îndoială că munca celor doi autori (dr. ing. A.D. Tudosie și prof. ing., Gh. Moraru) cum și a celor cinci colaboratori (P. Potrache, prof. Gabriela Băbii, ing. prof. Evidenia Antoche, prof. Gh. Susnea, ing. prof. Gh. Boboc) desfășurată de-a lungul a 15 ani de documentare, căutări și elaborare, a fost răsplătită din plin prin apariția acestui util și frumos volum.

GEORGE NESTOR

* *Dr. ing. Avram D. Tudosie și prof. ing. Gheorghe Moraru: „Învățămînt-cercetare-producție la Liceul Agroindustrial din Huși", 1983, Iași, 350 pag.*

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Unirea Principatelor, eveniment istoric determinant pentru poporul român

Prof. univ. dr. GH. I. IONIŢĂ
Universitatea din Bucureşti

SE ÎMPLINESC 125 DE ANI DE LA REALIZAREA UNIRII PRINCIPATELOR, moment crucial în istoria României, care — aşa cum apreciază tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului nostru, preşedintele României socialiste — „...a pus bazele statului naţional român, dezvoltării naţiunii române şi a marcat trecerea ţării noastre pe calea progresului economico-social"[1].

Constituirea statului naţional modern prin Unirea din 1859 se înscrie între marile acte de importanţă istorică, realizate sub impulsul de înnoire deschis de revoluţia română de la 1848. Unirea din 1859 a fost ea însăşi — s-ar putea spune — parte integrantă a revoluţiei paşoptiste. O înscriseseră programele de la 1848 — toate cîte au existat — şi era cerută obiectiv de adînci rădăcini istorice, de progresul societăţii româneşti — peste hotarele vremelnice, artificial create —, de radicalele transformări intervenite, proprii dezvoltării capitaliste.

Unirea Principatelor constituia fundaţia de granit a naţiunii moderne în care comunitatea teritoriului, economiei, culturii, limbii, spiritualităţii poporului român asigura împlinirea unuia dintre cele mai arzătoare obiective pentru fiinţa naţională şi progresul ţării — independenţa de stat. O asemenea gîndire înaintată social-politică a călăuzit îndeosebi pe militanţii paşoptişti care, în condiţiile înfrîngerii revoluţiei — prin intervenţia armatelor a trei imperii absolutiste — şi-au concentrat energiile pentru înfăptuirea unităţii naţionale. O intensă muncă de dinamizare a tuturor factorilor interni, o multilaterală activitate politică, diplomatică, cultivarea conştiinţei naţionale a maselor populare în direcţia Unirii românilor au constituit dominanta vieţii politice a celor două principate în deceniul al şaselea al veacului trecut.

Într-un context internaţional extrem de complicat şi nu în toate ocaziile favorabil sprijinirii luptei românilor pentru unire, în Muntenia şi Moldova se producea un deznodămînt care viza înlăturarea dependenţei faţă de marile imperii vecine şi victoria forţelor unioniste, pentru aşezarea poporului român pe făgaşul unităţii naţionale, al progresului şi independenţei de stat.

O puternică mişcare unionistă s-a dezvoltat în ambele principate, avînd în Bucureşti şi în Iaşi marile centre politice. S-au constituit comitete ale Unirii în cele două capitale, care conlucrau strîns pentru pregătirea maselor în vederea alegerii deputaţilor, din 1857, în adunările ad-hoc şi pentru înrîurirea reprezentanţelor puterilor străine. Alegerile au fost o adevărată şi decisivă victorie a forţelor unioniste, evidenţiind sprijinul larg popular acordat partidei naţionale a Unirii şi deputaţilor săi: M. Kogălniceanu, Costache Negri, Al. I. Cuza, V. Mălinescu, Anastase Panu — în Moldova — şi C. A. Rosetti, I. C. Brătianu, Ştefan şi Nicolae Golescu, Cristian Tell, Gh. Magheru şi A. G. Golescu — în Muntenia.

Convenţia de la Paris (1858), ţinînd seama de starea de spirit din Principatele Române, le stabilea un statut internaţional care apropia momentul Unirii, dar nu o realiza.

A rămas la orizont o singură cale de abordat — înfăptuirea Unirii trebuia să fie opera românilor înşişi, a fermităţii cu care aveau datoria să impună puterilor europene o unire necondiţionată a celor două principate. Răspunzînd unor astfel de necesităţi strin-

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 17, Editura Politică, Bucureşti, 1979, pp. 424—425.

gente, după cum este cunoscut, la 5 ianuarie 1859, Adunarea electivă din Moldova a votat pe colonelul Al. I. Cuza, drept domn al Moldovei. Entuziasmul populației Iașului la această fericită alegere s-a transmis cu iuțeala fulgerului întregii națiuni, în întreg cuprinsul teritoriului românesc.

Alegerea de la Iași a determinat pe unioniștii din Muntenia să acționeze, cu toată fermitatea, pentru a propune drept candidat tot pe Al. I. Cuza. Manevrelor unor diplomați străini și ale unor deputați antiunioniști le-a răspuns mulțimea populației Bucureștilor, adunată în jurul clădirii în care se **dezbăteau destinele națiunii române.**

În istorica zi de 24 ianuarie 1859 alegerea și la București a lui Alexandru Ioan Cuza a consacrat voința națiunii pentru o reală unitate. Puterile europene au fost puse în acest fel în fața unui fapt împlinit, impus de voința maselor și a reprezentanților lor aleși. Unirea Principatelor Române spărgea tiparele pe care marile imperii le-au dat Europei, după înfrîngerea revoluției de la 1848, și — în același timp — era contaminatoare pentru alte popoare ale continentului, cuprinse de efervescența mișcărilor naționale.

În condițiile disputelor dintre puterile europene pe seama Unirii Principatelor Române, Alexandru Ioan Cuza și colaboratorii săi principali: Mihail Kogălniceanu, Vasile Alecsandri, Ion Ghica, Costache Negri și alții au acționat, cu toată fermitatea, în țară și peste hotare, pentru consolidarea Unirii.

În timpul domniei inaugurate în acest context de Alexandru Ioan Cuza, s-au înfăptuit numeroase prefaceri: stabilirea unei singure capitale — la București, adoptarea numelui de România, numirea reprezentanților români în principalele capitale ale continentului, spre a marca și pe această cale existența unui stat cu atribute de independență, plus numeroase reforme, legiuiri, măsuri burghezo-democratice, care arătau capacitatea poporului român de a se așeza, în scurtă vreme, în pas cu statele moderne ale Europei. Reforma agrară, reforma administrativă, reforma fiscală, reforma electorală, secularizarea averilor mînăstirești, reforma armatei, cu un singur comandament de stat major, reforma judecătorească, pregătirea reformei constituționale — toate reprezentau **consecințe firești și imediate ale rezolvării unui act fundamental al istoriei poporului român — Unirea Principatelor.**

În rîndul tuturor marilor reforme și transformări înnoitoare care s-au produs în acei ani, un loc important îl ocupă și cele săvîrșite pe tărîmul învățămîntului.

Dubla alegere a lui Al. I. Cuza a ridicat problema învățămîntului, așa cum aprecia un contemporan, „la rangul uneia din cele mai importante chestiuni de stat"[2].

Includerea problemelor instrucțiunii publice printre **marile obiective ale viitorului țării,** în mesajul din 6/18 decembrie 1859 al domnitorului Cuza, a evidențiat — cu forța de convingere a faptelor — însemnătatea ce li se acorda. În mesaj se cerea ca învățămîntul să fie **„la îndemîna tuturor claselor"**, căci **„în educațiunea poporului, bine condusă, se află cele mai bune garanții de ordine, de progres și de patriotism luminat". „Eu țin numaidecît** — declara Al. I. Cuza — **ca fiecare locuitor să scie în curînd a scrie și a citi".**

Considerăm demn de a fi subliniat totodată faptul că domnitorul, criticînd dezvoltarea unilaterală a învățămîntului spre domeniul literelor și al dreptului, susținea necesitatea creării unei facultăți „de sciință economă și administrativă" și a alteia „de sciință agronomică, industrială și comercială". „Administratori — arăta el —, finanțiari, agricultori, industriali, comercianți, eată oamenii la care avem mare trebuință"[3].

În acest climat produs de însăși atitudinea față de școală a domnitorului Al. I. Cuza, realizări multiple onorează epoca. Astfel, **a continuat procesul de deschidere a noi școli sătești. În cuprinsul Munteniei, de pildă, erau în 1859 un număr de 1381 asemenea școli cu 35 450 elevi; în 1860 numărul a crescut la 2 129 școli cu 53 580 elevi, iar în următorul an erau 2 157 școli cu 56 460 elevi.** În continuă creștere au fost aceste cifre — de la an la an — și în cuprinsul Moldovei.

În orașe, învățămîntul elementar a cunoscut de asemenea noi progrese. În 1861 se numărau 75 școli publice de nivel primar pe teritoriul muntean și oltean și alte 65 în Moldova. Cifra elevilor depășea 15 000 pe întreg teritoriul statului român modern. În vara anului 1862, după unirea politico-administrativă, existau în Principatele Unite 140 de școli primare.

Școlile secundare au luat și ele avînt. În 1860 s-a înființat, la București, gimnaziul „Gh. Lazăr", iar în anul următor, gimnaziul „Matei Basarab" s-a despărțit de vechiul colegiu „Sf. Sava". În Moldova, în 1859 existau gimnaziile de la Iași și de la Bîrlad; în toamna aceluiași an s-a înființat unul și la Botoșani. **În vara anului 1862 fiinţau în Principatele Unite șapte gimnazii.** Concomitent s-a manifestat interes pentru dezvoltarea unor școli de agricultură, silvicultură, tehnică, belle-arte, muzică și declamație ș.a.m.d.

Unirea Principatelor a avut consecințe foarte importante și în privința învățămîntului

[2] B. Boerescu, *Cuvînt rostit de directorul Școalelor... la împărțirea premiilor din anul școlar 1858—1859*, București, 1859, p. 4.

[3] *Mesagii, proclamații, răspunsuri și scrisori oficiale ale lui Cuza Vodă*, Vălenii de Munte, 1910, pp. 22—24.

superior. **La 10/22 septembrie 1859 a fost numit primul decan al Facultății de Științe Juridice și Politice din București**, care s-a desprins de colegiul de la „Sf. Sava". **Iașul a avut însă satisfacția celei dintîi universități românești**, întemeiată în timpul guvernării lui Mihail Kogălniceanu, la 26 octombrie/7 noiembrie 1860, cu trei facultăți: drept, filozofie și teologie. **O școală superioară de științe a fost organizată la București, în octombrie 1863 și, apoi, cîteva săptămîni mai tîrziu, Școala superioară de litere. La 4/16 iulie 1864, cum se știe, a fost creată Universitatea din București, grupînd facultățile de drept, de filozofie și de științe.**

Constituirea, la 13/25 iulie 1862, a **Consiliului superior al instrucțiunii publice**, în rîndul căruia au fost chemate personalitățile culturale cele mai proeminente — de la Poenaru la Kogălniceanu — a reprezentat un alt moment important în procesul de dezvoltare a învățămîntului românesc, după ce, în condițiile unirii politico-administrative, s-a putut desăvîrși și în acest domeniu **unificarea.**

După aceste numeroase acumulări, **cel mai important moment în dezvoltarea învățămîntului l-a reprezentat decretarea legii instrucțiunii publice la 25 noiembrie/7 decembrie 1864, prin care a fost reorganizat și deplin unificat întregul sistem de învățămînt.** Atunci s-au introdus **obligativitatea și gratuitatea școlară, România numărîndu-se** — în această privință — **printre primele țări din lume**[4]. **Învățămîntul primar de 4 ani, cel secundar de 7 ani și cel universitar de 3 ani au reprezentat treptele de instrucțiune publică legiferate atunci.**

Bilanțul pe care-l putem face asupra a tot ceea ce s-a întîmplat în acest domeniu în România epocii Unirii demonstrează că instrucțiunea publică a făcut sensibile progrese, cu largi deschideri către viitor. **Unificarea și modernizarea sistemului de învățămînt, reînființarea învățămîntului sătesc, extinderea învățămîntului elementar la orașe, dezvoltarea învățămîntului secundar și crearea universităților, ca și legea instrucțiunii publice din 1864, care și-a găsit accesibilitatea în cursul următoarelor trei decenii, evidențiază pregnant saltul pe care învățămîntul l-a realizat în perioada formării și organizării statului național român modern.**

★

Epoca domniei lui A. I. Cuza — atît de densă în realizări pe toate planurile, proprii începutului constituirii României moderne — s-a impus în istoria noastră multimilenară, păstrîndu-și prin timp profundele-i semnificații și învățăminte.

Alături de alte evenimente istorice hotărîtoare — precum cele din 1821, 1848, 1877 — **Unirea din 1859 a Munteniei cu Moldova a netezit calea spre zorii înfăptuirii dezideratului secular al închegării procesului de formare a statului național unitar român, eveniment ce s-a produs** — cum se știe — **în nemuritorul decembrie 1918.**

De la remarcabilele evenimente ale Unirii Principatelor Române, în 1859, au trecut 125 de ani. Marcarea acestei sărbători scumpe nouă tuturor, locuitorilor întregului pămînt românesc, o facem în aceste momente, la începutul anului 1984, care simbolizează anul aniversar al celor patru decenii care au trecut de la declanșarea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă a poporului, român, la 23 August 1944.

Sintetizînd tot ceea ce s-a petrecut în viața țării și a poporului român în acest interval de timp, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază: **„Putem spune cu deplină satisfacție că, în condițiile socialismului, s-au asigurat consolidarea și creșterea fără precedent a forței statului nostru național unitar, realizarea adevăratei unități sociale și politice a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, a întregului nostru popor, pe baza acelorași interese și aspirații supreme, a dreptului de a fi deplin stăpîn pe destinele sale, de a-și făuri în mod conștient viitorul liber, socialist și comunist"**[5].

Într-adevăr, aceștia sînt ani de tumultuoasă și glorioasă istorie, în care unitatea națională și statală făurită în adîncimea timpului și-a menținut și și-a amplificat funcțiile — potrivit cu noile realități, cu etapa dezvoltării social-politice în care ne aflăm. Unitatea este și astăzi și va fi oricînd în viitor o dimensiune fundamentală a noastră, susținînd multiplu aspirațiile și orientările contemporaneității românești. Unitatea nu reprezintă — nici azi, cum n-a reprezentat niciodată — o simplă stare afectivă, cultivată prin trudă și șlefuire intelectuală, livrească, în individualități sau grupuri, ea este mult mai mult, o stare de conștiință maturizată prin experiență istorică, la nivelul întregii națiuni. Este de datoria noastră a tuturor ca, pornind de la astfel de premise și urmînd exemplul luminos al respectatului și iubitului nostru conducător al partidului și al statului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, să ne dovedim, în strînsă unitate de voință și simțiri, demni făuritori ai societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră. Și nu am putea-o face cu mai multă temeinicie decît răspunzînd cu toată însuflețirea vibrantelor chemări pe care — încă o dată — ni le adresa conducătorul partidu-

[4] *Istoria învățămîntului din România*, București, 1974, p. 118.

[5] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 17, Editura Politică, București, 1979, p. 127.

lui și statului nostru în cadrul Consfătuirii de lucru din 2—3 august 1983 de la Mangalia pe problemele muncii organizatorice și politico-educative. Acum, cînd **„ne găsim într-o etapă superioară a construcției socialiste, în care avem de rezolvat probleme hotărîtoare pentru destinul patriei noastre socialiste"**, spunea cu acest prilej tovarășul Nicolae Ceaușescu, trebuie ca activitatea noastră, a tuturor, **„să se ridice la un nivel nou, să fie pătrunsă de spirit revoluționar militant, necesar înfăptuirii neabătute a Programului partidului, ridicării patriei noastre pe noi culmi de progres și civilizație, întăririi suveranității și independenței sale"**[6]. Acționînd în acest fel, acum și oricînd în viitor, ne vom putea dovedi **demni continuatori ai luptelor seculare ale înaintașilor pentru libertate socială și națională, pentru unitatea națională și statală, pentru un viitor luminos, vom putea aduce un distins omagiu** — cum procedăm și în acest an — **marilor acte din trecut, printre care și celui din 1859 pe care-l sărbătorim acum, cu deplin respect, pentru a 125-a oară.**

[6] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, Editura Politică, București, 1983, p. 14.

Predskolská vychova (Educația preșcolară)

REVISTA „PREDSKOLSKÁ VYCHOVA" — editată de Ministerul Învățămîntului din R.S. Slovacă, este în al XXXVIII-an de apariție. În primul număr în luna septembrie, odată cu deschiderea anului școlar revista se adresează lucrătorilor din instituțiile preșcolare creșă-grădiniță și orfelinat. În articolele, studiile și cercetările prezentate în revista Predskolska Vychova" — atenție însemnată se acordă educației preșcolare, sistemului său unitar în care se îmbină armonios educația socială cu educația în familie. Revista „Predškolka Vychova" constituie instrument concret de lucru, întrucît prezintă mijloace, procedee și modalități de lucru, cercetări.

În articolele prezentate în numerele 11/1982—1983, 12/1982—1983; nr. 1/1983—1984; 2/1983—1984 un loc important îl ocupă educația intelectuală, morală și fizică a copiilor din creșe și grădinițe. În articolul intitulat *În noul an școlar* semnat de Milan Vondruška—ministrul învățămîntului din R.S. Cehă se pune accent pe sistemul unitar de educație care permite îmbinarea activității din familie cu cea instituționalizată. Întrucît în această etapă de vîrstă copilul suferă influența pedagogică, socială, care se răsfrînge favorabil și asupra familiei.

Problematica abordată într-o serie de articole vine în sprijinul surorilor și educatoarelor cu prețioase indicații și modalități necesare în activitatea practică. De pildă, Ljuba Klindova, valorificînd datele unei cercetări științifice, prezentă în nr. 2, octombrie 1983—1984, dezvoltarea activității la copiii de 3—5 ani, în acest scop a ales trei tipuri de activitate: intelectuală, practico-socială și manuală, considerate activități deosebite pentru dezvoltarea copilului și pentru pregătirea lui în vederea școlarizării. Autoarea subliniază că este necesar să se asigure un raport echilibrat între activitățile copilului pe care le conduc adulții și activitățile pe care le desfășoară singuri, fără intervenția adulților. De unde și sugestia dată de autoare de a-i lăsa pe copii să desfășoare singuri cît mai multe activități independente.

În cele patru numere, la care ne referim, un loc deosebit îl ocupă dezvoltarea vorbirii. În articolul intitulat *Cuvîntul de cuvinte al copiilor preșcolari* de Cecilia Gloznerova se evidențiază faptul că preșcolarii își însușesc limba maternă imitînd vorbirea adulților. Astfel, ei învață să gîndească și să se exprime numai în relații cu oamenii. De aceea, educatoarelor le revine sarcina să îmbogățească sistematic vorbirea copiilor cu noi cuvinte, fiecare cuvînt nou însemnînd cunoștințe noi.

Fondul de cuvinte (vocabularul) *fiind materia primă*, materialul de construcție al limbii, este necesar să fie foarte mult îmbogățit, schimbîndu-se de la o etapă la alta și cu atît mai mult de la o vîrstă la alta a copilului, pe măsură ce se îmbogățește experiența și se lărgește aria lui de cunoaștere. Ca urmare, copilul preșcolar este bine să fie pus în contact direct cu diferite aspecte de muncă, să se facă vizite, excursii în fabrici, unități agricole socialiste, să facă deplasări în mediul înconjurător, educatoarea avînd sarcina să verbalizeze toate acțiunile ce se desfășoară sub ochii lui, acestea fiind un mijloc de asimilare de noi cunoștințe, de noi cuvinte, care intră în vocabularul activ al copilului.

Revista prezintă modalități diverse de realizare a educației estetice. În numărul 11 iulie 1982-1983, Karla Stranadova, printre altele, arată că programul muncii educative a fost supus în ultimii ani unei analize exigente și multilaterale. Autoarea consideră că în educația estetică o atitudine bine gîndită, creatoare este hotărîtoare în ceea ce privește rezultatele el, orientează în mod conștient atitudinea copilului spre realitatea înconjurătoare și-l ajută să o trăiască și să o înțeleagă din punct de vedere estetic.

Un spațiu larg este consacrat în revistă problemelor ce urmează să fie dezbătute la Conferința pe țară a cadrelor didactice care va avea loc în luna iunie 1984, prilej cu care se va discuta nivelul și calitatea îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative stabilite de Congresul P.C. din Cehoslovacia.

În numerele recenzate merită a fi menționată atenția ce se acordă grijii pentru sănătatea și securitatea copilului și mai ales educației patriotice. Blanka Strachalová împărtășește colegelor ei din experiența sa privind dezvoltarea dragostei de patrie, arătînd că este necesar să li se arate copiilor că tot ceea ce fac ei să fie realizat din convingere. Autoarea consideră că este bine ca fiecare copil să știe că patria este frumoasă pentru că este rezultatul muncii oamenilor care lucrează pentru societate, pentru noi toți.

Revista are în fiecare număr rubrici permanente: din scrisorile cititorilor, răspundem cititorilor, știri (în general, consacrate unor manifestări științifice, privind educația preșcolară). Rubrica recenzii prezintă lucrări de specialitate, destinate educatoarelor, și unele cărți pentru copii, precum și reviste de educație preșcolară ce apar în străinătate. De asemenea, sînt semnalate și unele lucrări apărute în Editura Pedagogică.

SILVIA DIMA
ARISTIDE DELEANU

CONSULTAȚII

La solicitarea cititorior, și pentru a susține cercetarea psihopedagogică din școli, revista publică, începînd cu acest număr, o serie de materiale care vor dezbate metodologia lansării, desfășurării și finalizării unei cercetări științifice. Studiile sînt elaborate de prof. univ. dr. ION RADU și conf. univ. dr. MIRON IONESCU de la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca.

Cercetarea psihopedagogică și perfecționarea cadrelor didactice

Prof. univ. dr. I. RADU, conf. univ. dr. M. IONESCU
Universitatea „Babeș-Boyai" din Cluj-Napoca

ESTE O CERINȚĂ CU TOTUL MODERNĂ aceea de a face din procesul instruirii și educației — „știință aplicată". La elaborarea unei asemenea științe sînt chemați să-și dea concursul cadrele didactice, care, prin munca la catedră, validează ipoteze și teorii pedagogice, ridică probleme inedite, găsesc rezolvări practice pentru preocupări curente etc.

1. Experiența pedagogică — îmbinare de rutină și creativitate

În contextul de față, luăm noțiunea de știință în conținutul ei cel mai larg și anume, de **cunoaștere adunată în sistem** (P. Botezatu), formulare ce exprimă o exigență minimă. Necesitatea îmbinării între învățămînt, producție și cercetare — coordonată de bază a școlii noastre — cuprinde și această latură a activității cadrelor didactice: implicarea în cercetarea psihopedagogică, domeniu de altfel, specific de contribuție a acestora. Instituirea gradelor didactice — cu deosebire gradul I și II —, măsură specifică învățămîntului românesc, reprezintă un suport motivațional puternic pentru angajarea învățătorilor și profesorilor într-o muncă de investigație științifică.

În activitatea obișnuită la catedră se întîlnesc condiții comune, repetitive, dar și situații inedite pentru care dascălul nu dispune de soluții gata făcute. Instruirea primită în domeniul psihopedagogiei nu poate acoperi — prin conținutul ei — întreg repertoriul de situații concrete ce apar în practică. Un eșec sau un succes particular, survenit în experiența cotidiană, ridică o întrebare, care solicită un răspuns, o soluție. Investigația pedagogică începe cu formularea problemei, formulare ce are loc în termenii oferiți de informația pe care o deține profesorul. Soluția sau răspunsul poate fi sugerat de o documentare ad-hoc sau de o suită de tatonări practice pînă se obține rezolvarea adecvată. Calea va fi în ambele cazuri aceeași: selecția prin tatonare practică. Profesorul/învățătorul introduce o modificare în modul său de lucru iar justețea ei este atestată de practică.

Să luăm un exemplu elementar.
La o lecție de gramatică în învățămîntul primar se introduce noțiunea de subiect, pornindu-se de la cîteva propoziții, formulate cu ajutorul elevilor și scrise apoi pe tablă

Clasa noastră este mare.
Marcela este elevă de serviciu.
Pionierii udă florile.
Soarele încălzește tot mai puțin.

Pe baza analizei și discuției colective se repereză subiectul din fiecare propoziție, apoi se enunță definiția, care se repetă de mai mulți elevi. În cadrul exercițiului aplicativ se constată o greșeală: un număr de copii subliniază în mod sistematic drept subiect primul cuvînt din propoziție. S-a format deci o generalizare îngustă: în noțiunea formată la acești elevi a fost inclus un indiciu restrictiv: subiectul = primul cuvînt din propoziție. Această generalizare îngustă a fost favorizată de grupajul de exemple analizate.
Pentru corectarea greșelii se discută, în continuare, 2—3 exemple în care subiectul ocupă locuri diferite în propoziție (de pildă, "În fața băncilor se află catedra" ș.a.). Altădată, prezind aceeași noțiune, învățătorul va selecta astfel exemplele încît să prevină greșeala și să formeze la elevi de la început o generalizare corectă.

Prin aproximări succesive se cristalizează în felul acesta o tehnică mai precisă de predare a unei noțiuni. Grație structurării adecvate a materialului — alegerea și gruparea exemplelor, eventual a contra-exemplelor — precum și a analizei judicioase, învățătorul, profesorul va avea sub controlul său procesul de generalizare în formarea noțiunii respective.

În exemplul prezentat mai sus cînd elevul identifică subiectul cu primul cuvînt din propoziție, învăță-

torul este tentat să explice acest lucru prin faptul că elevii respectivi „nu judecă". O asemenea explicație este pur verbală, iar domeniul științific abia de aici începe, cînd se încearcă să se descifreze filiația lucrurilor, să se discearnă condițiile de apariție.

Referindu-ne la experiența pedagogică, aceasta se constituie la niveluri diferite. Veriga de bază, cadrul cel mai direct al experienței pedagogice îl formează **munca nemijlocită la clasă**, contactul zilnic cu elevii. La acest nivel se selecționează sistemul de noțiuni accesibile, se aproximează (tatonează) ordinea cea mai adecvată nivelului intelectual al elevilor, se determină gradul de dificultate la care se poate situa predarea, se aleg și se creează exerciții și exemple, se conturează tehnici de muncă (elaborîndu-se adesea „scheie provizorii" pe care se clădesc noțiunile), se întrevăd pașii care duc la formarea gîndirii, se evaluează rezultatele imediate, se schițează noi întrebări și proiecte etc. Alături de practica la clasă, se poate vorbi de o experiență de **organizare și conducere** a activității **la nivelul școlii**, cu problemele ei specifice, născute din interferența claselor de copii, din efortul de unificare pe coordonate comune a contribuțiilor în măsură să le aducă fiecare profesor din colectivul pedagogic. Un al treilea palier, îl formează **experiența organelor de îndrumare și control** în cadrul unei zone mai largi (județ, oraș etc.), cu probleme comune și diferite ansamblului de școli din zona respectivă. Fiecare nivel are o perspectivă proprie în abordarea problemelor, acumulează o experiență specifică în funcție de cîmpul de observație și solicitările practice. Aceste paliere la care se organizează experiențe decid ce anume va constitui unitatea de analiză sau de studiu, care poate fi o secvență din lecții, o lecție, un sistem de lecții, o orientare pe o direcție determinată în funcție de necesarul forței de muncă ș.a.m.d. Firește, nu orice experiență contează, ci, în primul rînd, **experiența avansată, novatoare**, care — încorporînd noul — face să progreseze practica generală.

Grație condițiilor repetitive, a unui orizont mai mult sau mai puțin local, experiența în materie de predare și educație este mereu pîndită de pericolul rutinei și al clișeelor. Elemente neesențiale, contingente în raport cu principiul activității, pot dobîndi un relief aparte — datorită repetării și automatismelor — devenind suportul unor șabloane, de care profesorul/învățătorul se atașează ferm, pierzînd din vedere motivarea lor științifică. **Cînd o idee se învechește, pentru a se menține face apel la autoritate.** Refugiul în clișee, apelul la „argumentul autorității", adoptarea din mediul de muncă a unor idei și formule aflate sub semnul provizoratului sînt fapte des întîlnite în rîndul cadrelor didactice.

Trebuie să spunem că nu orice schimbare în educație reprezintă o inovație. Împrumutul de tehnici de lucru, difuziunea noutăților psihopedagogice și încorporarea lor în practică, deși definesc o experiență avansată, nu constituie inovații.

2. Specificul cercetării pedagogice

Caracterul și desfășurarea proceselor care intră în cîmpul educației sînt determinate de corelații complexe dintre factori obiectivi și subiectivi; asupra acestor procese își pun amprenta atît particularitățile personalității elevului și a profesorului, cît și specificul mijloacelor pedagogice utilizate; ele sînt influențate de mediul în care se produce instruirea și educarea, de experiența de viață a celui educat, de realitatea înconjurătoare și de nenumărați alți factori și cauze. Toate acestea fac ca procesele psihopedagogice să aibă o importantă trăsătură: **se desfășoară de obicei neunivoc**, în sensul că acțiunea conjugată a unor factori obiectivi și identici de instruire și educare (aceleași programe, metode, mijloace, mod de organizare etc.), pot duce la efecte sau rezultate mai mult sau mai puțin diferite în funcție de particularitățile factorilor subiectivi și ale circumstanțelor necontrolabile care influențează desfășurarea procesului pedagogic.

Această particularitate deosebește situația cercetătorului în domeniul psihopedagogic/educațional de cel care face investigații în domeniul unei științe a naturii. Acțiuni, demersuri, metode identice folosite de cercetătorul în științele naturii, în cazul repetării exacte a condițiilor de observare și experiment duc întotdeauna la rezultate identice; cel care cercetează instrucția și educația are însă de-a face cu un material și cu situații avînd un registru mare de variație.

Neunivocitatea desfășurării actului educațional este generată de prezența elementului obligatoriu. Aceasta nu înseamnă că în domeniul educației și al instrucției nu acționează legile cauzalității, că nu ar exista regularități. Orice factor care influențează însușirea de către elevi a cunoștințelor, formarea abilităților, a trăsăturilor de caracter, a personalității sale acționează în mod legic. Dar în procesul instructiv-educativ rolul și acțiunea fiecărui factor depind de toți ceilalți, iar rezultatul coacțiunii lor, în cazul respectiv, este mai mult sau mai puțin, greu de prevăzut.

Scopul unei cercetări psihopedagogice nu trebuie să vizeze neapărat rezultate spectaculoase, adesea ne putem propune ca scop lărgirea repertoriului actual de mijloace, metode, procedee pentru a utiliza tehnici adecvate de lucru în funcție de conținut, condiții, cadrul general, compoziția clasei etc. Efectul de noutate care trezește interesul elevilor poate să rezulte din însăși varietatea metodelor.

O particularitate a experienței pedagogice este finalitatea multiplă a activităților organizate — lecție, oră educativă, ședință de cerc, muncă independentă etc. De aici nevoia de a concilia în cuprinsul aceleiași activități criterii diferite, uneori opuse — de exemplu, cerința de a realiza programa în limitele pla-

nificării, pe de o parte, și ritmul de avansare a elevilor în actul învățării, pe de altă parte; sau asigurarea unui indice ridicat de promovabilitate vizavi de calitatea pregătirii elevilor ș.a.

O noutate pedagogică nu poate fi lansată și atestată cu prețul investiției oricărui efort din partea elevilor, ci este necesar să existe o relație liniară (de proporționalitate) între volumul de muncă cerut și randamentul efectiv obținut.

Fără îndoială orice experiență pedagogică s-ar iniția, finalitatea ei nu poate fi decît optimizatoare în raport cu contextul obișnuit al activității educaționale.

În funcție de obiectivele urmărite, cercetarea pedagogică poate lua forme diferite.

— Experiențe didactice (îmbunătățiri de conținut, de metode, de forme de organizare etc.).

— Experiențe care să vizeze domeniul educației în sens restrîns (studii de caz subordonate unei teme, elaborarea de conținuturi educaționale în funcție de nivelul de vîrstă, experimentarea unei metodologii într-o temă particulară ș.a.

— Investigații de istoria practicii educaționale (consultarea unor materiale de arhivă), studiul documentelor școlare, interviuri cu personalități marcante ale școlii ș.a.

— Experiențe de proiectarea unui conținut complet inedit și realizarea nemijlocită la clasă.

— Experiențe de îmbogățire și extensie a unor metode, tehnici existente (modalități noi de lucrări practice, de activități în ateliere și cabinete, rezolvări de probleme, de activități în microgrup etc.).

— Confecționarea și inserarea în lecții a unor seturi de materiale de ilustrare a temelor din programe (diapozitive, diafilme, folii, benzi magnetice etc.) și verificarea eficienței lor.

Firește, enumerarea de mai sus privește lucrări cu caracter psihopedagogic; ceea ce nu exclude elaborarea altor tipuri de lucrări în funcție de specialitate și de șansa unei contribuții proprii.

3. Momente pregătitoare ale unei investigații sistematice

Pentru a duce la rezultate pozitive cercetarea trebuie temeinic pregătită, operație care constă în o suită de pași strict necesari: alegerea problemei, documentarea, stabilirea ipotezei, întocmirea planului de lucru etc.

a) **Alegerea problemei de cercetat.** Practica educațională oferă un cîmp cuprinzător, nenumărate posibilități pentru alegerea temelor de cercetare. Astfel, aplicarea celor mai eficiente metode și tehnici de predare, aspecte ale conținutului învățămîntului, ale ergonomiei școlare, ale optimizării actului instructiv-educativ, ale politicii școlare etc., pot constitui obiectul unor investigații psihopedagogice.

Idei / sugestii pentru diverse teme de cercetat în cîmpul educațional pot apare ca rod al unor situații multiple. De exemplu, specializarea într-un anumit domeniu (didactică, teoria educației moral-politice, integrare învățămînt-cercetare-producție, educația adulților etc.) ușurează intuirea unor subtilități care merită să fie investigate temeinic, dezvăluite și valorificate. Lectura și discuțiile cu oameni cu experiență sugerează puncte de vedere, căi de urmat semnificative. În timpul studierii unei teme observînd aspecte tangențiale celei urmărite, pot apare aspecte noi care atrag atenția și care îndeamnă la studiu și investigație suplimentară. Uneori un eșec sau incidentul survenit deschide orizonturi noi: un fapt inedit se dezvăluie prin dezordine care inițial era mascată de o ordine rutinieră.

O problemă/ temă poate fi descoperită sau creată pentru a o cerceta, dar indiferent de izvor cel care înfăptuiește investigația este dator să aibă în vedere în alegerea și tratarea ei o seamă de cerințe și anume: tema aleasă pentru studiu să fie semnificativă, să poată interesa și pe alții? să prezinte un grad de originalitate și să se întrevadă soluții optimizatoare? autorul cercetării să fie real interesat în aflarea răspunsului și capabil — pe baza informației și experienței — să stabilească ipoteza de lucru a temei respective și s-o verifice, să înțeleagă raportul aspectului specific cu sfera mai largă a problemei din care face parte? etc.

Formularea precisă a temei se face după o serie de aproximări care permit selectarea și evaluarea prezumtivă a importanței problemei. Selectarea și evaluarea se supun unor criterii și anume: tema să-l intereseze pe cercetător care trebuie să posede cunoștințele necesare studierii ei; să aibă valoare practică și posibilități de soluționare; cel ce realizează cercetarea să dispună de resurse și posibilități pentru a duce la bun sfîrșit cercetarea; soluționarea temei să aducă o contribuție reală la teoria și practica educațională. După identificarea ei tema trebuie supusă specificării și detalierii.

b) **Documentarea în problema aleasă pentru cercetat.** Studiul domeniului în care se va face investigația îl ajută pe profesor să stabilească importanța și valoarea lucrării, îi dă posibilitatea să fixeze limitele cercetării, să intuiască procedeele și mijloacele ajutătoare, evită o muncă ce ar putea fi inutilă. La fel de important este studiul literaturii de specialitate. Pentru a ușura pregătirea și desfășurarea cercetării este necesară analiza în adîncime și extensiune a surselor informative atît a celor contemporane, cît și a celor anterioare.

c) **Stabilirea ipotezei de lucru.** Pe baza documentării, profesorul poate stabili ideea directoare, ipoteza de lucru, care este pe scurt o presupunere, un enunț a cărui valoare de adevăr sau fals este probabilă, potențială și

urmează a se dovedi ca atare prin verificare practică, mai ales prin experiment.

Redăm pentru exemplificare cîteva formulări de ipoteze.

— Presupunem că acțiunea pe modele obiectuale ajută la formarea noțiunilor științifice.

— Presupunem că schițînd/lucrînd cu un model psihologic aproximativ al activității de rezolvare a problemelor am contribui la îmbunătățirea metodelor de dezvoltare a gîndirii creatoare.

— Presupunem că instruirea programată creează condiții bune pentru învățarea diferențiată și însușirea de către un număr mare de elevi a categoriilor gramaticale sau a altor noțiuni.

— Presupunem că sarcinile de răspundere atribuite elevilor în practica de atelier contribuie la formarea atitudinii lor pozitive față de muncă.

— Presupunem că folosind mijloacele tehnice de instruire la unele activități didactice elevii sesizează mai ușor unele subtilități, dezvăluie relații mai greu de depistat, înțeleg mai repede și mai bine esențialul.

Formularea ipotezei care nu trebuie să fie o platitudine nu constituie începutul, ci un stadiu destul de avansat al cercetării; ea presupune cunoașterea aprofundată a practicii educaționale, a datelor adunate de știință în domeniul respectiv, prelucrarea logică a acestor informații și raportarea ei la necesitățile instructiv-educative impuse de perioada istorică, de perspectivele dezvoltării sociale.

d) **Întocmirea planului de cercetare.** Etapa pregătitoare a cercetării se încheie cu elaborarea planului de lucru. Întocmirea unui plan este esențială în asigurarea succesului în cercetare, el secundează planul mintal, care deși este cel mai important, trebuie concretizat într-un program-ghid absolut necesar.

Elementele structurale ale planului pot fi: expunerea problemei (definirea problemei, prezentarea ipotezei, evaluarea temei), bibliografia (ca orientare generală în probleme), metodica și tehnica cercetării (unde, cît, cum va lucra, mijloacele auxiliare folosite, schița preliminară a rezultatelor cercetării).

Planul ghid este util cercetătorului pentru a identifica și clarifica în gîndirea sa factorii implicați și pentru a stabili raporturile dintre factorii cercetării.

În programul inițial, care începe să fie elaborat încă din perioada de studiu și documentare și care se concretizează în planul operativ de cercetare, nu înseamnă neapărat o detaliere extremă, ci o anticipare a pașilor prezumtivi.

Rezumînd schema unei cercetări psihopedagogice, efectuate de cadre didactice, aceasta comportă suita de pași ce urmează.

I. PREGĂTIREA ACTIVITĂȚII DE CERCETARE

a) Alegerea problemei și domeniul: Formularea temei, rezultat al selectării și evaluării problemei.

Procesul de instruire sub unghi cibernetic — Exemplu „Căi de îmbunătățire a conexiunii inverse în procesul de învățămînt".

b) Documentarea în problema respectivă

— informații privitoare la esența conexiunii inverse;

— studierea lucrărilor care au abordat conexiunea în general;

— studierea lucrărilor de didactică care s-au ocupat de această temă;

— stabilirea metodelor de lucru (experiment, sondaj de opinii, interviu, studiul produselor activității).

Metodele vor fi reluate și detaliate în planul de lucru.

c) Stabilirea ipotezei:

Presupunem că îmbinarea metodelor clasice cu instruirea programată este o cale de ameliorare a conexiunii inverse.

d) Întocmirea planului de cercetare: determinarea și proiectarea conținutului (teme, capitole, părți din programă etc.), astfel încît să fie reprezentative pentru obiectul de învățămînt respectiv și pentru problema aleasă. Totodată, urmează să fie stabilit lotul de elevi (grupe, clase etc.), care prin compoziția lor să fie reprezentative pentru a asigura posibilitatea de generalizare:

— metodica cercetării (organizarea experimentului); unde are loc, cît timp, cîte clase experimentale, cîte clase martor.

II. DESFĂȘURAREA CERCETĂRII

Inserția noului în munca de clasă și

a) adunarea materialului faptic:

— asistență la lecții și conspectarea celor realizate

— observații cu privire la realizarea conexiunii inverse: probe de control, chestionar, sondaj de opinii, interviuri de grup

— întrebări-răspunsuri pe baza unui protocol cu rubrici prestabilite;

— înregistrarea, eventual, pe bandă magnetică a unor lecții (de matematică, română etc);

— completarea protocoalelor de lucru după desfășurarea activității și discuțiile colective care au avut loc;

— consemnarea notelor obținute de elevi pe parcursul cercetării, la lucrările finale etc.

b) Prelucrarea datelor

c) Verificarea concluziilor pe un eșantion mai mare

d) Redactarea lucrării.

BIBLIOGRAFIE

1. Beveridge, V. I., *Arta cercetării științifice*, București, Ed. Științifică, 1968
2. Cohal, Y., R., *Drumul spre știință*, București, Ed. Politică, 1967
3. Fraisse, P., *Au debut etait l'observation*, în Cahiers de psychologie cognitive, vol. 2/1982
4. Huberman, A. M., *Cum se produc schimbările în educație, contribuție la studiul inovației*, București, E.D.P., 1978
5. MacKenzie N., Eraut, M. Jones H., *Arta de a preda și arta de a învăța*. București, E.D.P., 1975
6. Piaget, J., *Înțelepciunea și iluziile filozofiei*, București, Ed. Științifică, 1970
7. Stanciu, S., *Cercetarea pedagogică* București, Ed. Politică, 1969.

Dezvoltarea conștiinței revoluționare — proces complex al afirmării personalității umane

ION MITRAN

AMPLOAREA PROCESULUI REVOLUȚIEI ȘI CONSTRUCȚIEI SOCIALISTE se află în strînsă relație cu afirmarea conștiinței revoluționare, socialiste a maselor. Cunoscînd legile obiective ale progresului, partidul nostru își desfășoară activitatea în concordanță cu acestea, formulînd în fiecare stadiu obiectivele strategice, evaluînd permanent raportul dialectic dintre continuitate și discontinuitate, dintre înfăptuirile trecute și sarcinile prezente, dintre acestea și perspectiva social-istorică a făuririi și dezvoltării noii orînduiri.

După victoria din august 1944 a revoluției de eliberare națională și socială antifascistă și antiimperialistă, profundele transformări economice, sociale, politice, morale, generate de edificarea noii orînduiri își îmbogățesc permanent conținutul în evoluția lor spre comunism, dezvoltînd și îmbogățind conștiința de sine a noii societăți, mereu revigorată de spiritul revoluționar ce îi jalonează continua devenire istorică. Izvorul unui asemenea curs îl reprezintă existența unor trăsături originale ale noii orînduiri: conducerea societății este expresia puterii clasei muncitoare, în alianță cu celelalte clase de oameni ai muncii, funcțiile democrației socialiste se afirmă în condițiile fructificării experienței, inițiativei și voinței poporului; economia socialistă unitară se bazează pe proprietatea socială și se dezvoltă în mod planificat; noul statut social al oamenilor muncii — de proprietari colectivi ai mijloacelor de producție, producători și beneficiari direcți ai venitului național — generează instituirea unor relații de colaborare întemeiate pe echitate și dreptate socială, pe principiul repartiției după muncă; **în viața politică a societății, rolul conducător îl deține partidul clasei muncitoare, iar statul socialist evoluează treptat către societatea autoconducerii.** Astfel, dispariția, învingerea ireversibilă a claselor exploatatoare interne, noua structură socială bazată pe clase sociale prietene, tendința omogenizării societății pe fundalul intereselor fundamentale comune reprezintă elemente de reală superioritate istorică. În aceste condiții, acțiunea consecventă a unor **transformări revoluționare** succesive, bazate pe principiile socialismului științific determină nu numai schimbarea radicală a vechilor structuri și relații sociale, ci și progresul de ansamblu al noii societăți, progres ce privește deopotrivă viața materială și spirituală, **afirmarea puternică a conștiinței socialiste, înflorirea personalității umane.**

În concordanță cu orientările Programului partidului cu hotărîrile Congresului al XII-lea și ale Conferinței Naționale, edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate se dovedește o uriașă și organică operă colectivă conștientă a maselor populare, operă care este și va fi în măsură tot mai mare rezultanta unor acumulări și treceri calitative de la un stadiu la altul. În acest sens, actualul stadiu de dezvoltare a societății românești reprezintă expresia calitativă a creșterii și maturizării socialismului, ca urmare a înfăptuirilor perioadelor anterioare, mai cu seamă din anii care au trecut de la istoricul Congres al IX-lea al Partidului Comunist Român.

La Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din august 1983, relevînd condiția primordială, fundamentală, a procesului revoluționar în România, **continuitatea spiritului revoluționar,** secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, atrăgea atenția asupra faptului că fiecare nouă etapă aduce cu sine o creștere a complexității sarcinilor ce revin partidului, poporului, constructorilor socialismului și comunismului. **„Acum ne găsim într-o etapă superioară a construcției socialiste, în care avem de rezolvat probleme hotărîtoare pentru destinul patriei noastre socialiste. Pornind de la aceasta, este necesar ca și activitatea partidului, a membrilor de partid să se ridice la un nivel nou, să fie pătrunsă de un spirit revoluționar militant, necesar înfăptuirii neabătute a Programului partidului, ridicării patriei noastre pe noi culmi de progres și civilizație, întăririi independenței și suveranității sale“,** arată secretarul general al partidului.

Rezultă în mod limpede aprecierea de o deosebită însemnătate principială și practică, potrivit căreia continuitatea procesului revoluționar privește întreaga viață economico-socială, de la domeniul forțelor de producție la transformările structurii sociale, de la sfera relațiilor de producție și sociale, la problemele conducerii societății, de la modul de viață al oamenilor la afirmarea conștiin-

ței lor socialiste, înaintate, a personalității umane în general. Ca „numitor comun" al unei asemenea evoluții, caracterul revoluționar al transformării din conștiința maselor impune mereu analiza realistă, deschisă, a experienței sociale, prin prisma principiilor și valorilor socialismului, izvorîte din alcătuirea pe baze noi a vieții economice, social-politice, spirituale, din continua depășire și înlăturare a „maladiilor" morale ale trecutului sau care provin încă din exterior. Dacă răsturnarea claselor asupritoare și cucerirea puterii a constituit o etapă hotărîtoare, determinantă, a trecerii la noua orînduire, „etapele care au urmat nu au fost mai ușoare; dimpotrivă, unele au fost chiar mai grele decît lupta pentru cucerirea puterii, pentru că acestea au cerut o înaltă pregătire, înfăptuirea unor mari transformări revoluționare în întreaga societate", subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Aceasta a pus în fața partidului sarcini de mare răspundere în ce privește elaborarea și înfăptuirea strategiei dezvoltării socialiste a patriei, analiza teoretico-ideologică a drumului parcurs, conturarea cu claritate a etapelor și stadiilor următoare. O asemenea filozofie politică este în fapt emanația Congresului al IX-lea al partidului, expresia unui curs viu, novator al conducerii politice, reflectate, între altele, de continua analiză din perspectivă revoluționară a fenomenelor și schimbărilor din societatea socialistă românească, din lumea contemporană. Pe acest temei, partidul, secretarul său general, au pus în fața societății importante probleme teoretice și practice care au fost, sînt ori urmează a fi soluționate pe același temei al consecvenței și permanenței spiritului revoluționar: dialectica relației general-particular, obiectiv-subiectiv, dezvoltarea bazei tehnico-materiale a noii orînduiri, fizionomia structurii sociale și de clasă, amplificarea democrației socialiste și depășirea stadiului dictaturii proletariatului, afirmarea statului nou, al democrației muncitorești și a funcțiilor propulsive ale națiunii socialiste, geneza și mecanismul contradicțiilor în noua orînduire, dinamica și complexitatea închegării conștiinței înaintate a oamenilor muncii și formării personalității umane, ca factor esențial al edificării viitoarei societăți comuniste. **Desfășurată în strînsă relație cu practica socială, activitatea ideologică a partidului nostru se caracterizează astfel printr-o deschidere permanentă către realități, către evaluarea lor în raport cu scopul final al luptei revoluționare, pornind de la profundele schimbări sub incidența și impactul revoluționării tuturor domeniilor vieții sociale.** Astfel, dezvoltarea societății noastre socialiste are loc în condițiile integrării armonioase a tuturor laturilor vieții social-economice într-un amplu proces constructiv ce privește atît baza cît și suprastructura, dezvoltarea forțelor de producție, rolul partidului și al statului, amplificarea democrației, afirmarea mai puternică a funcției sociale a învățămîntului și științei, a rolului creator al activității ideologice, pe scurt, **realizarea, în perspectivă, a unității armonioase dintre baza materială a noii civilizații și nivelul de conștiință al maselor.** În măsura în care conștiința socială este înaintată, oglindește nevoile reale ale societății, transformările sale revoluționare, o asemenea conștiință stimulează la rîndul său dezvoltarea socială, ridicarea pe noi trepte a personalității umane. Nivelul actual al forțelor de producție, esența nouă, revoluționară a relațiilor sociale au nevoie, în mod obiectiv, de generalizarea concepției ideologice înaintate despre lume și viață. În condițiile în care se înregistrează o rămînere în urmă a conștiinței sociale față de baza materială, acțiunea programatică a partidului este menită să determine realizarea unei concordanțe cît mai depline între nivelul forțelor de producție, caracterul relațiilor sociale și conștiința maselor largi. Întrepătrunderea armonioasă a dezvoltării forțelor de producție cu afirmarea unei concepții înaintate despre lume și viață reprezintă unul din obiectivele centrale ale politicii partidului în procesul perfecționării noii orînduiri. Astfel, în actualul stadiu, raportul existență-conștiință conferă o semnificație sporită rolului activ, transformator, propulsiv al conștiinței socialiste. De aceea, în spiritul hotărîrilor Congresului a XII-lea, Conferința Națională a stabilit noi exigențe calitative în direcția ridicării întregii propagande la nivelul realizărilor obținute în opera de construcție socialistă, a transformării ideologiei revoluționare, a muncii educative, într-o puternică forță de mobilizare și dinamizare a energiilor creatoare ale întregului popor. Potrivit acestor orientări principiale, ferme, **problema activității politico-educative de dezvoltare a conștiinței socialiste și afirmare multilaterală a personalității umane se înfățișează ca unul dintre obiectivele centrale ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării spre comunism.**

Societatea noastră a ajuns la acel prag, pe acea treaptă, de pe care conturarea parametrilor unei noi calități în toate domeniile depinde de capacitatea de a vedea nu numai starea și parametrii dezvoltării forțelor de producție, a economiei și tehnologiei, a standardului de trai material, ci neapărat, simultan, gradul, starea moralității publice și private, „sănătatea" relațiilor sociale, respectul și afirmarea reală a personalității și demnității umane. Experiența socială demonstrează concludent că modelarea socialistă a gîndirii oamenilor, a comportamentului lor psihosocial se petrece în cursul unui proces complex, care privește atît transformările de ordin material, instaurarea și perfecționarea noilor relații de producție, cît și formarea conștiinței înaintate, socialiste, revoluționare.

Ambianța realității sociale bazate pe raporturi de producție socialiste și purtînd pecetea dezvoltării și modernizării forțelor de producție, a proprietății socialiste, obștești reprezintă terenul fertil al afirmării conștiinței înaintate, la baza căreia se află principiile etice revoluționare ale socialismului, principii care prind viață datorită unei susținute activități programatice inițiate și conduse de partid, activitate care are drept țel transformarea maselor largi populare într-o totalitate de individualități unite prin conștiința intereselor generale comune, prin lupta pentru împlinirea înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului. „Portretul" spiritual al maselor prinde contur prin întrepătrunderea acelor factori de conștiință socială, politică, morală pe care îi reprezintă, într-o strînsă unitate, devotamentul și abnegația față de idealurile revoluționare ale noii orînduiri, atitudinea înaintată față de muncă și de avuția socială, spiritul critic și autocritic, militant, combativ, situarea în prim plan a intereselor sociale, patriotismul socialist în îmbinare cu solidaritatea, înalta răspundere socială bazată pe disciplina conștientă, pe respectarea legilor țării, pasiunea pentru promovarea noului în interesul progresului general, exigența principială și modestia, spiritul de conlucrare în colectiv, hărnicia și spiritul gospodăresc, dorința de cunoaștere și înaltă competență profesională ș.a. Pe aceste temeiuri, este evidentă însemnătatea principială a cerinței de a transforma activitatea ideologica și politico-educativă, învățămîntul, într-o pîrghie care să determine ascensiunea continuă a noii orînduiri.

În acest sens, realizarea sarcinilor de mare răspundere stabilite de Conferința Națională, de Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1983 este condiționată, între altele, și de pregătirea la un nivel calitativ superior a forței de muncă și integrarea sa sistematică în procesul vieții economico-sociale, dat fiind că problemele ridicării nivelului de calificare și a lărgirii orizontului de cunoștințe al oamenilor muncii, al cadrelor constituie o necesitate imperioasă pentru soluționarea în bune condiții a marilor probleme privind dezvoltarea economiei naționale, creșterea productivității muncii, ridicarea calității, realizarea unei înalte eficiențe economice. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1983, **„trebuie să înțelegem bine că toate programele pe care le discutăm sînt legate și de un nivel corespunzător al învățămîntului, de ridicarea continuă a gradului de pregătire profesională, tehnică, științifică a muncitorilor, inginerilor, a tuturor oamenilor muncii, din toate sectoarele de activitate".**

În procesul de formare a omului nou, a personalității sale, un rol însemnat revine conținutului învățămîntului, participării școlii la viața social-economică, integrării sale cu producția, cu cercetarea științifică și practica social-politică, unitatea dialectică dintre învățămînt, cercetare și producție fiind menită a deveni o forță puternică, dinamică a dezvoltării societății noastre socialiste. Dezvoltarea conștiinței socialiste, afirmarea personalității umane sînt, desigur, condiționate și condiționează, la rîndul lor, atitudinea de responsabilitate socială, conștiința noilor raporturi dintre individ și colectivitate. Apare, de aceea, în toată puterea sa, adevărul că revoluționară prin esența ei, conștiința socialistă este înainte de toate o **conștiință politică,** fapt ce se cuvine să stea mereu în atenția muncii educative. Omul societății noastre și, cu atît mai mult, făuritorul orînduirii viitoare comuniste nu poate fi decît un om politic, un militant social, un revoluționar de profesie, în sensul subliniat de secretarul general al partidului la Consfătuirea de lucru de la Mangalia. În epoca noastră, epocă nu numai a unor transformări social-economice și științifice, ci și a unor prefaceri politice, a unor ample confruntări ideologice, gîndirea și conștiința omului sînt pronunțat politice. De aici și necesitatea intensificării și perfecționării muncii politico-educative, culturale pentru formarea omului nou, pentru cultivarea spiritului revoluționar militant, pentru educarea în spiritul eticii și echității socialiste.

În această privință, **munca politico-educativă, de propagandă, învățămîntul, au o puternică forță de influențare directă a maselor, a tinerei generații. Eficiența lor socială este strîns legată de promovarea unor forme, metode și mijloace de acțiune diferențiate, în raport cu cerințele din fiecare domeniu, cu gradul de instruire al oamenilor, cu nivelul lor de pregătire cultural-științifică.** Practic, munca politică de masă, propaganda, întreaga activitate didactică, privite în totalitatea atribuțiilor lor, formativ-educative, devin eficiente cînd pornesc de la cunoașterea convingerilor, stărilor de spirit ale celor cărora li se adresează, cînd vin în întîmpinarea cerințelor reale ale acestora, cînd îi ajută să-și lărgească orizontul de gîndire, de cunoaștere și acțiune. Puterea lor de influență constă în capacitatea de a declanșa mutații calitative în modul de gîndire, a determina consolidarea opiniilor, convingerilor, atitudinilor și comportamentelor sociale înaintate, statornicirea unui climat de principialitate, optimism și încredere în forțele colectivului de muncă sau școlar, spirit de răspundere în înfăptuirea sarcinilor.

Partidul pornește de la adevărul că rolul activității educative constă, între altele, în a stimula gîndirea politică a oamenilor, a-i ajuta să-și explice desfășurarea evenimentelor și să adopte o poziție justă față de ele, să dobîndească o perspectivă clară asupra dezvoltării lumii, să participe, în cunoștință de cauză, la progresul noii orînduiri. Din acest punct de vedere, însemnătatea muncii ideologico-educative crește pe măsura complexității și vastității sarcinilor care apar în pro-

cesul de edificare socialistă. Numai o activitate ideologică receptivă la nou, de o vie mobilitate și prospețime, intransigență față de ideologia retrogradă, poate stimula iradierea în mase a filozofiei politice novatoare a partidului, a concepției socialismului științific, a spiritului revoluționar.

În concepția partidului nostru, spiritul revoluționar este și trebuie să devină, într-o și mai mare măsură, o stare de spirit colectivă, caracteristica fundamentală, inconfundabilă a fiecăruia și a tuturor, emblema personalității constructorului conștient și devotat al noii orînduiri. Conștiința socialistă, autentic revoluționară, nu se naște „peste noapte", nu se transformă de la o zi la alta; este nevoie de o uriașă mobilizare de forțe și mijloace. **Transformarea socialistă a conștiinței presupune o acțiune de durată care nu se înfăptuiește în afara cadrului de viață socialist, el însuși supus în permanență schimbării, perfecționării.** „Propaganda noastră trebuie să arate, cu toată claritatea că socialismul nu este un marș triumfător, ci un drum de muncă și luptă revoluționară"! — evidențiia cu pregnanță limpezime tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Eradicarea din conștiințe a „maladiilor trecutului", a concepțiilor și mentalităților burgheze, mistice, retrograde, a tendințelor individualiste de a trăi fără muncă trebuie să reprezinte rezultatul unei susținute activități educative, chemată să favorizeze înțelegerea realităților și problemelor cu care se confruntă societatea noastră, lumea în care trăim, să combată cu fermitate încercările de poluare morală și intelectuală. **Activitatea politico-educativă pe care o are în vedere partidul nostru are o sferă largă; ea privește educarea oamenilor muncii în spiritul principiilor generoase ale socialismului, ale umanismului revoluționar, afirmarea superiorității noii orînduiri prin fapte.** O asemenea activitate participă la modelarea profilului politic și ideologic al oamenilor muncii, al tinerei generații, se integrează unei vaste munci cultural-educative atotcuprinzătoare, dinamice și permanent constructive, înfățișîndu-se ca **un tot unitar și desfășurîndu-se sub conducerea partidului.** Trecerea la o nouă calitate, superioară, în toate domeniile reprezintă un imperativ al actualului stadiu de dezvoltare a societății noastre socialiste, iar această exigență privește în egală măsură activitatea politico-educativă, învățămîntul, procesul dezvoltării conștiinței socialiste, revoluționare, al afirmării personalității umane.

---

*

Monografia unui liceu centenar

ȘCOALA ÎN LIMBA ROMÂNĂ DIN DOBROGEA își are începuturile în școlile elementare de la Silistra, Babadag, Tulcea, Greci, Zebil și Băieni din perioada 1744—1878. Acestea funcționau fie pe lîngă bisericile românești din sate, fie în localuri proprii, clădite și întreținute de obște. Activitatea școlară se lovea de multe dificultăți, unele comune tuturor școlilor din țara noastră, cum ar fi: local neadecvat, mobilier improvizat, material didactic insuficient, greutatea de a avea învățători buni și devotați, legați de viața satului, precum și altele specifice Dobrogei: scrierea cu litere chirilice, la început și apoi cu litere latine într-o regiune în care alfabetul oficial era arab sau turcesc.

Aceste date și multe altele ni le oferă în mod documentat monografia „Liceului" Spiru Haret" Tulcea (1883—1983) semnată de doi foști elevi ai liceului centenar, profesorii Virginia Dima și Aurel Munteanu. Apariția acestei lucrări a prefațat seria manifestărilor prilejuite de sărbătorirea centenarului celei dintîi școli secundare românești, din acest colț de țară.**)

Această monografie cuprinzătoare, structurată în trei părți, este prima lucrare de acest gen cu referire la istoria zbuciumată a acestui prestigios lăcaș de cultură și educație. Lucrarea se deschide cu o prefață semnată de acad. prof. univ. ing. Constantin Dinculescu, fost elev al liceului.

Primul capitol, bazat pe materiale arhivistice, este intitulat "Începuturile învățămîntului românesc în orașul și județul Tulcea, (1774—1883)". Gimnaziul real de băieți din Tulcea, ia ființă la 14 noiembrie 1883. Acesta este transformat la 1 septembrie 1897 în liceu, datorită sprijinului Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor, marele cărturar și pedagog Spiru Haret. Tot în anul 1897 se creează în orașul Tulcea prima școală secundară de fete gr. I care a funcționat timp de 51 de ani pînă la reforma din 1848, cînd s-a contopit cu liceul de băieți, transformîndu-se în liceu mixt — Liceul nr. 1, iar din anul 1971, în actualul Liceu „Spiru Haret".

Din monografie reiese sprijinul dat de Spiru Haret problemelor specifice școlii dobrogene. Numeroasele extrase pe care le posedă muzeul școlii din opera sa dovedesc stăruința, tactul și perseverența cu care a luptat pentru întărirea autorității învățămîntului public, pentru îmbunătățirea programelor școlare, care trebuiau să răspundă cerințelor de instruire multilaterală a elevilor și de educare patriotică. Liceul din Tulcea s-a bucurat de un corp didactic valoros ca pregătire profesională și pedagogică, provenit din toate colțurile țării, care susținea o fructuoasă activitate școlară și de propagare a culturii românești pe aceste meleaguri. Dintre profesori amintim pe directorii: Vasile Vlădescu, Spiridon Popescu, profesor și director, director general al învățămîntului primar din România — George Iuga, doctor în matematici, Gh. Săcășanu, director care a obținut în anul 1902 fonduri necesare construirii primului local adecvat funcționării liceului, Constantin Moisil, profesor și director între anii 1899—1910 care acordă o importanță deosebită studierii istoriei naționale. El este acela care a înființat prima bibliotecă școlară, muzeul școlii, societatea de lectură a elevilor, biblioteci populare, bănci populare în Tulcea: Alexandru

Prof. VICTORIA POPOVICI

(Continuare pe coperta 3)

---

* *Virgil Dima, Aurel Munteanu*, Monografia Liceului „Spiru Haret" Tulcea, *București, Editura Sport-Turism, 1983, 450 p.*

** *Cu acest prilej, între 11—13 noiembrie 1983 a avut loc la Tulcea, un bogat program de manifestări: sesiune de comunicări științifice, dezvelirea unei plăci comemorative, adunare festivă, al cărei cuvînt de deschidere a fost rostit de către tovarășul Ion Anastasiu, prim-secretar al Comitetului județean Tulcea al P.C.R. S-a prezentat de asemenea un spectacol susținut de foști și actuali elevi, au avut loc întreceri sportive, vernisajul unei expoziții de artă plastică, iar revista liceului „Aspiranți" a editat un număr omagial.*

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

I. SPĂLĂȚELU

COMRADE NICOLAE CEAUȘESCU'S ONTLOOK ABOUT THE ROLE OF THE HISTORY EN YOUNG PEOPLE'S EDUCATION

The author under lines the riches of the ideas of an emphasized spiritual elevation comprised in the work of comrade Nicolae Ceaușescu. In the conscience of the entire Romanian, people, of the whole youth of our country the important progress realised in the building of socialism in Romania, especially during the last two decades are indissoluble tied up to the heroic and revolutionary activity of the general secretary of the Party and the president of the country to his decisive contribution in elaboration and carrying out the internal and foreign policy of our party and state.

The work of comrade Nicolae Ceaușescu, represents a contribution of inestimable value in the development of the scientific socialism and of the dialectical materialism thinking, of the revolutionary theory and practice.

ION ARDELEANU

LE CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU – PROMOTEUR DE LA PAIX ET DE LA COOPERATION SUR NOTRE PLANETE

L'auteur met en relief avec force la vocation de paix de peuple roumain, le long de son existence, en faisant ressortir, en même temps l'ample programme de lutte en faveur de la paix, de promotion de nouvelles relations dans la vie internationale, de coopération et d'entente avec tous les pays du monde—, programme dont l'architecte et le promoteur est le secrétaire général du parti le camarade Nicolae Ceaușescu.

Dans la conception et dans l'action du parti du camarade Nicolae Ceaușescu la lutte ayant pour but d'écarter le danger d'une catastrophe nucléaire et de sauvegarder la paix mondiale détient une place des plus importantes.

VIORICA PISCOI

AN EXAMPLE OF SCIENTIFIC PERSONALITY, A REMARKABLE POLITICAL AND STATE FIGURE

In her articol the author refers to the activity of an unusal revolutionary pathos, that since the very youth comrade Elena Ceaușescu carried on always near by comrade Nicolae Ceaușescu. The facts confirm abundantly that all those hard years of bigh as well as today when she became a prominent personality of the scientific, politic and social life, for comrade Elena Ceaușescu to be a revolutionary ment and means to care above all about the interests of the party and of the people, to fight with abnegation and selfdenial for the victory of the ideas of socialism and communism,

НИКОЛАЕ ТЕОДОРЕСКУ

СТРАТЕГИИ И СОДЕРЖАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Автор уделяет внимание некоторым вопросам смотря финальности дошкольного образования, как и формирование и обогащение правильной речи, содержающей адекватные термины к стадии развития, но и подготовки речи операционной конкретной стадии. В очерке выделяются методологические аспекты, которые надо адаптировать, имея ввиду последовательные финальности, которые ребёнок должен иметь в позднейших стадиях своего развития.

Monografia unui liceu centenar *

Urmare din pag. 64)

Calafateanu, botanist de vază; mai amintim pe Dimitrie Timuș, pe eminentul și severul profesor de matematică din Gorj, Constantin Motomancea, director energic și plin de inițiative; pe Ion Popescu-Voitești, geolog de renume mondial, pe profesorii de matematică Simion Sanielevici și Octavian Onicescu, viitorii academicieni. Așa cum menționează autorii monografiei, liceul tulcean a crescut în cursul existenței sale sute de personalități, care și-au adus contribuția la dezvoltarea științei, artei și culturii românești. Pe lîngă activitatea școlară, profesorii și elevii liceului au desfășurat de-a lungul timpului o rodnică muncă extrașcolară, cultural artistică prin conferințe, serbări școlare, spectacole de teatru, concerte de fanfară, excursii și programe artistice în satele județului. Un capitol dens este dedicat prezentării liceului în anii de după eliberare și pînă în zilele noastre. Liceul „Spiru Haret" continuă și dezvoltă astăzi o bogată și rodnică activitate. Dotat cu noi localuri, cu laboratoare, cabinete și ateliere moderne, beneficiind de cadre didactice cu pregătire complexă, liceul a devenit o școală fruntașă în rețeaua învățămîntului românesc. Partea a II-a, intitulată "Mic dicționar", se referă la foștii elevi ai liceului, azi nume de prestigiu, iar partea a III-a cuprinde situații statistice elocvente pe fiecare an de studiu, date comparative referitoare la numărul elevilor și la numărul absolvenților, tabele nominale cu toți directorii și dascălii care au funcționat în toată această perioadă la liceu, precum și numele tuturor absolvenților (cursuri de zi, fără frecvență și seral).

Frumos și bogat ilustrată, într-o aleasă prezentare grafică, lucrarea impresionează prin bogăția, valoarea și selecția materialului documentar, prin cursivitatea stilului. Monografia se impune prin însușirile ei de autenticitate, prin mărturii și portrete emoționante, dar mai ales prin calitatea ei de document cu valoare științifică și culturală. Prima istorie a liceului face parte din profilul spiritual al Tulcei și cu acest sentiment o recomandăm cu toată căldura, fiind de temeinic folos generațiilor prezente și viitoare.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 1/1984

I. Spălăţelu — La conception du camarade Nicolae Ceauşescu sur le rôle de l'histoire dans l'éducation de la jeunesse dans un esprit patriotique, révolutionnaire • I. Ardeleanu — Le camarade Nicolae Ceauşescu — promoteur de la paix et de la coopération sur notre planète • V. Piscoi — Une personnalité scientifique exemplaire, une remarquable présence dans la vie politique et d'Etat • N. Teodorescu — Stratégies et contenu dans l'assimilation des mathématiques par les préscolaires • I. Neacşu — Caractéritiques socio-pédagogiques de l'élève qui suit les cours du soir et leurs implications dans le processus d'instruction • S. Triteanu, M. Tarţia — Certains procédés voués à accroître le niveau des connaissances de physique • D. Potolea — La manière dont les cadres enseignants se repésentent la valeur de quatre types de stratégies d'instruction • D. Bazac — La lecture dans l'univers des préoccupations de la jeunesse • C. Drăgoi — L'utilisation de l'ordinateur dans la correction des troubles de langage • V. Popa — Le travail indépendent — une voie destinée à accroître l'efficacité de l'étude de la philosophie au lycée • M. Buga — La vérification et l'appreciation des notions d'histoire • M. Mihăescu — L'activité différenciée dans le processus d'instruction • V. Soroceanu — Les fiches de travail — un stimulent dans la formation d'une manière de penser mathématique et de l'imagination chez les écoliers de première classe • S. Panţuru — La valeur socio-morale des raisons de l'option professionnelle • Gh. Tomşa — La motivations des options scolaires et professionnelle chez les élèves de gymnase • A. Dancsuly — Le perfectionnement du système de perfectionnement — une préoccupation constante • Gh. Ioniţă — L'Union des Principautés-un événement historique déterminant pour le développement de l'école roumaine • I. Radu, M. Ionescu — La méthodologie de la recherche scientifique. L'organisation de la recherche • I. Mitran — Le développement de la conscience révolutionnaire — un processus complexe d'édification de la personalité.

I. Spălăţelu — Comrade Nicolae Ceauşescu's outlook about the role of the history in young people's education in the patriot and revolutionary spirit • I. Ardeleanu — Comrade Nicolae Ceauşescu — a promoter of place and cooperation on our planet • Viorica Piscoi — An example of scientific personality, a remarkable politicalaned state figure • N. Teodorescu — Strategy and content in children under schoolage approach of mathematics • I. Neacşu — Some evening school pupil social and pedagogical characteristics and their implication in the process of education • S. Triteanu, M. Tarţia — Some modalities of improving the level of knowledge in physics • D. Potolea — The didactic staff representations about the value of four types of educational strategies • D. Bazac — Reading in the univers of young people's concerns • C. Drăgoi — The use of computer in solving the problems of speech • Valdemar Popa — The indipendent study — a way of improving the efficiency of the study of philosophy in lycées • M. Buga — How to check and value the knowledge of history • M. Mihăescu — The differentiated activity in the process of teaching • V. Soroceanu — Study slips as a stimulus in cultivating the mathematical thinking and imagination of, fust class pupils • S. Panţuru — The social and moral value of profesional option motivation • Gh. Tomşa — School and profesional options motivation at the level of gymnaseum pupils • A. Dancsuly — How to perfect the system of perfecting a permanent concern • Gh. I. Ioniţă — The Union of principalities a determinig historical event fur the development of the Romanian school • I. Radu, M. Ionescu — The methodology of the scientific research — The research organization • I. Mitran — The development of the revolutionary conscience as a complex process of shaping a personality

**Ион Спэлэцелу, Концепция товарища Николая Чаушеску о роли истории в воспитании молодёжи в духе революционного патриотизма • Ион Арделяну, Товарищ Николае Чаушеску — зачинатель мира и сотрудничества на нашей планете • Виорика Пишкой, Примерная научная личность, замечательный политический и государственный работник • Н. Теодореску, Стратегии и содержание в обучении математики у дошкольников • И. Някшу, Социопедагогические характеристики ученика вечернего отделения и их действия в процессе инструкции • С. Тритяну, М. Тарция, Способы повышения уровня знаний по физике • Д. Потоля, Представления дидактических кадров о ценности четырёх темпов стратегии инструкции • Д. Базак, Лектура — в кругу занятий молодёжи • К. Дрэгой, Использование калькулятора в поправлении речных трудностей • В. Попа, Самостоятельная работа - путь роста эффективности изучения философии в лицее • М. Буга, Проверка и оценка знаний по истории • М. Михэеску, Дифференцированная деятельность в процессе инструкции • В. Сорочану, Карточки работы - стимул в формировании математического мышления и изображения учеников I-го класса • С. Панцуру, Социо-моральная ценность мотивов профессионального выбора • Г. Томша, Мотивация школьных и профессиональных выборов • А. Данчули, Усовершенствование системы усовершенствования — постоянная забота • Г. Ониця, Соединение принципатов, историческое определяющее событие для развития румынского народа • И. Раду, М. Ионеску, Методология научного исследования. Организация исследования • И. Митран, Развитие революционного сознания — комплексный процесс созидания личности.

revista de PEDAGOGIE

2

februarie 1984

anul XXXIII

1984

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre educația tineretului în spiritul patriotismului revoluționar
- Întărirea capacității educative a școlii
- Modalități active de educare patriotică și revoluționară a elevilor în cadrul cercurilor de dezbateri etice
- Studiul limbii și literaturii române în liceele pedagogice
- Cercetarea științifică — mijloc de perfecționare și autoperfecționare
- Modalități de investigație psihopedagogică
- Omul în viziunea unor concepții biologizante

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 2/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

ȘTELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre educația tineretului în spiritul patriotismului revoluționar 1

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

VASILE POPEANGĂ — Întărirea capacității educative a școlii.. 4
GHEORGHE BUTARU — Profesorul — o conștiință plenar angajată în actul educativ 7
IULIU PÂRVU — Educarea patriotismului socialist prin studiul literaturii 11
TIBERIU BOGDAN, ANA TUCICOV-BOGDAN — Erori în educație și consecințele lor 14
ECATERINA BAN — Modalități active de educare patriotică și revoluționară a elevilor în cadrul cercurilor de dezbateri etice 18
GHEORGHIȚA FLEANCU, EUGENIA ENĂCHESCU — Cercurile pionierești — formă importantă de stimulare și cultivare a creativității copiilor 20
IOANA FUMEA — Cultivarea sentimentelor moral-politice și patriotice ale copiilor preșcolari prin activitățile muzicale.. 23
MARIA SPĂTĂRELU, EMILIA VOINEA — Modalități de formare a deprinderilor de comportare civilizată la copiii preșcolari.. 24

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

SPIRIDON IVAȘ — Stimularea creativității și deprinderilor tehnice la pionieri 28
ELENA NOVAC — Procedee și tehnici de lucru la cercul de legumicultură al tinerilor naturaliști 30
ION BURLACU — Modalități eficiente de integrare a elevilor în producție 33

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

CONSTANȚA BĂRBOI — Studiul limbii și literaturii române în liceele pedagogice 36
NICOLAE OPRESCU — Permanențe și înnoiri în predarea matematicii la clasele I—IV 37
VERONICA ONICIUC — Modalități de familiarizare a copiilor preșcolari cu cartea 40

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

RODICA BANCIU-NICULESCU — Integrarea orientării școlare și profesionale în activitatea dirigintelui de gimnaziu..... 43

DEZBATERE

IOAN JINGA — Cercetarea științifică — mijloc de perfecționare și autoperfecționare 46

CONSULTAȚII

ION RADU, MIRON IONESCU — Modalități de investigație psihopedagogică 49
CONSTANTIN VLAD — Dezvoltarea conștiinței socialiste și afirmarea spiritului revoluționar 53
PANTELIMON GOLU — Omul în viziunea unor concepții biologizante 56

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

IOAN GH. STANCIU — Școala activă în pedagogia românească.. 61

CĂRȚI — IDEI

SILVIA DIMA — Căutări și înnoiri 27
C. MAMALI — Un demers original de explicare unitară a vieții psihice 35
PAVEL PETROMAN — O lucrare mult așteptată 42
LAZĂR VLĂSCEANU — Învățarea și munca: alternare, continuitate, integrare 60

REVISTA DE PEDAGOGIE Anul XXXIII, nr. 2/februarie 1984

Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre educația tineretului în spiritul patriotismului revoluționar

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU CRUCERU

ÎN GENIALA ȘI VASTA OPERĂ TEORETICĂ și în prodigioasa activitate politico-ideologică și revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu un loc deosebit îl ocupă problemele școlii românești și educării comuniste a tineretului, „bunul cel mai de preț și viitorul patriei noastre" așa cum i se adresează cu dragoste părintească secretarul general al partidului nostru.

Descifrînd cu clarviziunea ce caracterizează întreaga sa gîndire marea complexitate a actualei etape istorice de construire a socialismului în patria noastră, în contextul raporturilor internaționale și subliniind cu diferite prilejuri rolul ce revine tinerei generații în această grandioasă operă, tovarășul Nicolae Ceaușescu a trasat muncii de educație comunistă în general și a tineretului nostru în special, căi viabile și constructive, **prin definirea noului conținut și noilor atribute ale patriotismului socialist revoluționar.**

Din această perspectivă, educația patriotică a tineretului capătă noi sensuri și dimensiuni. În primul rînd la baza educării tineretului trebuie să punem studiul istoriei unice a patriei noastre, a procesului de formare și a locului esențial ce-l ocupă conștiința istorică națională în formarea conștiinței patriotice, pe care secretarul general al partidului nostru le consideră coordonate fundamentale ale educării patriotismului revoluționar. Totodată, școala, toți factorii educativi au datoria să cultive la tineri *sentimentul responsabilității* față de prezentul și viitorul patriei. Trecutul glorios al poporului nostru, eroicile sale lupte pentru păstrarea ființei naționale, pentru apărarea gliei în care s-a zămislit cu milenii în urmă, actele de vitejie ale unor mari bărbați de stat și comandanți de oști care au mers pînă la sacrificiu suprem în apărarea drepturilor strămoșești, inestimabilele valori culturale și spirituale pe care ni le-au lăsat înaintașii și mai ales luptele pline de abnegație și jertfe ale comuniștilor și ale clasei muncitoare, în epoca contemporană, pentru înfăptuirea revoluției socialiste și pentru construirea noii societăți, produc în conștiința fiecărui tînăr sentimente de profundă recunoștință și mîndrie națională. Această inestimabilă bogăție spirituală trebuie să încălzească inimile tineretului nostru, să-l mobilizeze în lupta continuă pentru apărarea cuceririlor revoluționare, pentru crearea unui prezent și viitor din ce în ce mai fericit poporului, patriei noastre și pentru înscrierea unor noi victorii în istoria contemporană.

Toate aceste cerințe sînt magistral sintetizate de tovarășul Nicolae Ceaușescu: **„Nu se poate vorbi de educația patriotică socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru. Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această prețioasă moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea socialistă"[1].**

Un element esențial al conținutului educării patriotice-revoluționare a tineretului nostru, așa cum a subliniat în nenumărate rînduri secretarul general al partidului, îl constituie cunoașterea adevărurilor istorice fundamentale ale formării și dezvoltării poporului nostru, luptele milenare și jertfele aduse pentru apărarea gliei strămoșești.

Cuvintele celui mai iubit fiu al poporului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu prin care redă esența acestor lupte, trebuie să se înscrie cu litere de foc în inima și conștiința patriotic-revoluționară a fiecărui tînăr:

„Putem afirma, pe baza faptelor istorice, că poporul nostru s-a plămădit de-a lungul mileniilor în spațiul carpato-dunărean, că fiecare metru de pămînt și fiecare piatră sînt stropite cu sudoarea și sîngele moșilor și strămoșilor noștri. În cele mai grele timpuri, înaintașii nu și-au părăsit pămîntul unde s-au născut, ci, înfrățindu-se cu el, cu munții și cîmpiile, cu rîurile și codrii falnici, au rămas neclintiți pe aceste meleaguri apărîndu-și ființa, dreptul la existență liberă".

Dar mîndria națională, patriotismul revoluționar presupun

în același timp — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în mod hotărît — **să știm să clarificăm acele acțiuni și stări de lucruri care nu au corespuns spiritului și poporului nostru și, mai cu seamă, nu trebuie în nici un fel, vorbind de mîndria națională și de patriotismul socialist, să se înțeleagă că trebuie să opunem acestea altor națiuni sau vreunei naționalități. Dezvoltarea sentimentului de mîndrie națională trebuie strîns legată cu dezvoltarea spiritului de prietenie cu alte popoare, de prietenie, conlucrare și conviețuire a oamenilor muncii români cu oamenii muncii de diferite naționalități din țara noastră".**

Un merit deosebit are partidul nostru — secretarul său general —, în soluționarea problemei naționale care a dus la afirmarea tot mai puternică a unității și frăției tuturor cetățenilor României socialiste, fără deosebire de naționalitate, la adeziunea lor fermă la întreaga politică internă și externă a Partidului Comunist Român și statului nostru.

Așa cum se remarcă, în concepția secretarului general al partidului, **manifestarea unei orientări politico-ideologice ferme în expunerea tuturor fenomenelor vieții sociale** constituie un element de mare însemnătate pentru profilul omului de tip nou, patriot revoluționar. În cadrul acestui proces un loc important îl ocupă dimensiunile internaționaliste și comuniste ale acestui fenomen pe care secretarul general al partidului cere educatorilor să le cultive la tînăra generație și care deschide largi perspective de colaborare, conlucrare pentru progresul, fericirea și pacea omenirii.

„A fi patriot — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — **înseamnă a milita permanent împotriva oricăror discriminări naționale, împotriva șovinismului, a concepțiilor și manifestărilor rasiale, pentru deplina egalitate în drepturi a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, pentru frăție în munca și lupta lor comună".**

Promotor al celor mai înalte idealuri pentru pacea și fericirea propriului popor ca și al întregii omeniri, tovarășul Nicolae Ceaușescu atribuie patriotismului revoluționar și alte note definitorii: **spiritul de abnegație, de sacrificiu,** personal oferind din cea mai fragedă vîrstă și pe parcursul întregii sale vieți — cel mai strălucit exemplu de patriot comunist și luptător înflăcărat pentru cauza poporului și partidului nostru. De aceea este o datorie de onoare pentru fiecare cetățean, pentru fiecare tînăr din patria noastră de a urma îndemnul înflăcărat, pătruns de o nemărginită iubire de patrie: **„A fi patriot înseamnă a fi oricînd gata să faci totul, mergînd pînă la supremul sacrificiu, pentru a apăra libertatea, independența și integritatea țării, pentru a salvgarda mărețele cuceriri revoluționare ale poporului".**

Un loc deosebit de important în concepția secretarului general al partidului despre educarea tineretului în spiritul patriotismului revoluționar îl ocupă **cultul față de strămoși, față de valorile etice ale poporului nostru,** cunoscut și recunoscut din cele mai vechi timpuri pentru virtuțile sale morale și naționale, printre care cele mai importante sînt: „dragostea de adevăr și dreptate, dîrzenia și neînfricarea în luptă, voința de a fi stăpîn pe destinul său, de a-și făuri viitorul în deplină libertate". Apreciind cu diferite prilejuri meritele unor personalități proeminente ale istoriei românești, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrage atenția asupra necesității de **a nu uita nici o clipă că purtătoarele autenticului patriotism pe parcursul întregii sale istorii au fost țărănimea, clasa muncitoare, masele muncitoare** care și-au adus o contribuție esențială, **care și-au adus o contribuție esențială. „în luptele pentru dreptate națională și socială, pentru independență, în producerea bunurilor materiale ale societății, cît și în conservarea limbii și îmbogățirea continuă a culturii românești. Un rol primordial în supraviețuirea și dezvoltarea neîntreruptă a poporului nostru pe multiple planuri au avut conservarea și îmbogățirea limbii, precum și creația artistică populară care a cizelat continuu graiul strămoșesc, a cultivat virtuțile poporului, tradițiile înaintate și obiceiurile sale, i-au lărgit permanent orizontul de cultură"** subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu. **Cultul pentru creația populară, pentru esența sa progresistă** care reflectă lupta împotriva influențelor cosmopolite, a tendințelor de anihilare națională reprezin-

tă o componentă importantă a patriotismului revoluționar.

„Baladele, doinele, cîntecele haiducești, poezia, și basmul, arta ceramică, sculptura în lemn și piatră, țesăturile și portul național alcătuiesc un inestimabil patrimoniu spiritual, care oglindesc în modul cel mai elocvent forța creatoare și geniul poporului nostru, nestinsa sa dragoste de frumos, spiritul umanist, setea lui de adevăr și dreptate".

Succesele remarcabile obținute de tineretul nostru, și nu numai de el, în concursul „Cîntarea României" — inițiat de secretarul general al partidului — reflectă resursele imense de care dispune poporul nostru în domeniul valorificării și îmbogățirii patrimoniului cultural, științific și creației populare, ele reprezentînd în același timp un omagiu adus celui mai iubit fiu al poporului nostru și ctitor al viitorului său comunist, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

O componentă esențială a patriotismului revoluționar în concepția secretarului general al partidului o constituie **caracterul său activ, creator, constructiv.** Cultivarea înaltului sentiment de dragoste și recunoștință față de trecutul patriei și strămoșilor noștri trebuie să se îmbine cu educarea responsabilității tineretului față de prezentul și viitorul poporului nostru și al patriei noastre socialiste. Este una din datoriile fundamentale ale școlii de toate gradele să-l facă pe tînăr să înțeleagă necesitatea de a contribui cu toate capacitățile sale, cu tot ce are mai bun la edificarea unui prezent și viitor fericit poporului nostru. Pentru fiecare tînăr și tînără din țara noastră, pentru fiecare organizație U.T.C., detașament de pionieri respectarea și aplicarea acestor îndemnuri ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, trebuie să devină fundamentul idealului cel mai nobil al vieții și activității lor.

„Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această prețioasă moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea noastră socialistă". Pregătirea pentru muncă a tinerei generații, pentru înfăptuirea neabătută a sarcinilor puse în fața poporului de către partid reprezintă cea mai profundă înțelegere a patriotismului revoluționar. „A fi patriot, a-ți iubi țara, înseamnă a face totul pentru a spori avuția națională, proprietatea socialistă, a nu precupeți nimic pentru înfăptuirea politicii partidului comunist, ce corespunde pe deplin intereselor vitale ale întregii națiuni".

Manifestînd o încredere nemijlocită în forțele creatoare ale poporului și tineretului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază necesitatea unei **contribuții crescînde la „dezvoltarea științei și tehnicii, cultivarea spiritului de creație proprie, a mîndriei de a aduce o contribuție originală, prețioasă la progresul rapid al patriei noastre, la patrimoniul cunoașterii umane".**

Educarea la tînăra generație a unor idealuri comuniste, revoluționare despre viață și muncă, presupune — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — și o luptă hotărîtă împotriva oricăror fenomene negative ca: parazitism, indiferență față de bunul obștesc, exacerbarea intereselor personale și ignorarea intereselor majore ale societății. Munca educativă ca și propaganda trebuie să arate cu toată claritatea, că socialismul nu este un marș triumfal, ci un drum de muncă și luptă revoluționară.

Cultivarea la tineret a pasiunii pentru învățătură, cunoaștere, pentru știință trebuie concepută prin prisma unei înalte angajări patriotice, revoluționare. Sînt pline de rezonanță și deschizătoare de noi căi în munca de educație și autoeducație comunistă îndemnurile adresate tineretului de secretarul general al partidului în preajma deschiderii noului an școlar:

„Să nu uitați... niciodată că învățătura are drept scop de a pregăti tineretul patriei noastre pentru muncă, pentru viață, că tot ceea ce se, învață și se însușește în școli trebuie să servească cunoașterii la perfecție a unei meserii a dobîndirii de cunoștințe cît mai bogate în diferite domenii de activitate, pentru că numai așa, dragii mei prieteni, pionieri, șoimi ai patriei, veți deveni mîine buni constructori ai socialismului și comunismului, buni cetățeni de nădejde ai României socialiste și comuniste".

Am relevat doar cîteva din tezele de o inestimabilă valoare teoretică și practică enunțate de secretarul general al partidului în domeniul patriotismului revoluționar. Omagiind peste 50 de ani de activitate revoluționară și ziua sa de naștere, îl asigurăm pe tovarășul Nicolae Ceaușescu că școala românească de toate gradele, cadrele didactice, cercetătorii depun **toate eforturile pentru a realiza în practică modelul de om nou, patriot revoluționar — proiectat magistral de cel mai iubit fiu al poporului nostru.**

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Cuvîntare rostită de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, 1—2 iunie 1976, Editura Politică, București.

3. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R.* din 1—2 iunie 1982, Editura Politică, București.

4. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative* din 2—3 august 1983, Editura Politică, București.

5. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*, cu prilejul deschiderii anului de învățămînt, septembrie 1983, Editura Politică, București.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Întărirea capacității educative a școlii

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

ȘCOALA CA INSTITUȚIE EDUCATIVĂ dispune de o potențialitate formativă determinată de resursele umane ale fluxului de intrare, competența pedagogică a grupului de educatori, funcționalitatea structurilor didactice — săli de clasă, laboratoare, cabinete, bibliotecă, ateliere, bază sportivă —, atmosfera culturală din școală, relațiile interumane, din cadrul ei, organizarea rațională a activității de predare-învățare și alți factori care acționează în cîmpul vieții școlare.

Potențialitatea educativă a școlii este actualizată prin activitățile cotidiene de formare a profilului spiritual al grupului de elevi. Interacțiunea factorilor educativi care acționează în cîmpul pedagogic determină nu numai complexitatea acțiunii educative, ci și întemeierea ei pe datele oferite de pedagogie, psihologie, sociologie, știința conducerii, informatică și logica acțiunii. Pedagogia a beneficiat de informațiile oferite de aceste discipline, ca și de altele, pentru a stabili modalitățile optime de organizare a activității educative.

Ca urmare a complexității activității educative, **conducerea unei școli nu poate fi bazată pe un model metodologic unic ale cărui componente să fie furnizate de știința conducerii, psihologie, sociologie, informatică, praxiologie.** O viziune reducționistă de natură economică, informațională, organizatorică, sociologică și juridică are un caracter limitativ asupra actului conducerii școlii. O *metodologie multiplă*, care în alte domenii „reînvie cu o nouă putere"[1], pune la îndemîna directorului școlii un instrument logic menit să dea activității de conducere a instituției rigoare științifică și eficiență sporită. Activitatea de conducere a școlii se realizează printr-un lanț complex de acte de informare, decizie și execuție, menite să producă schimbări în viața psihică a elevilor, în mentalitățile și conduitele lor. **În raport cu profilul instituțional al școlii, activitatea de conducere are structura sa specifică, dinamica și funcționalitatea sa, precum și legile logice determinate de acțiunea educativă, a cărei finalitate este producerea unor schimbări calitative în viața elevilor.**

Sporirea eficienței acțiunii educative desfășurată într-o școală este o aspirație legitimă a directorului ei. **Încă de la începutul anului de învățămînt, cînd conducerea școlii procedează la organizarea activității educative, este necesar să fie fixat un sistem de prescripții operaționale pentru procesul de conducere a instituției educative, cu scopul de a-i asigura funcționalitatea optimă și de a-i întări capacitatea formativă.** Pe baza acestor reguli se vor construi comportamentele pedagogice în activitatea de conducere a *claselor* și a *tuturor structurilor* școlii. Un demers metodologic întemeiat pe logica acțiunii are ca elemente constitutive ale sale următoarele prescripții operaționale: *1)* determinarea coordonatelor normative ale activității; *2)* explicația teleologică a acțiunilor de conducere a școlii; *3)* modificarea comportamentelor pedagogice prin autoreglare; *4)* stimularea acțiunilor participative printre agenții activităților și *5)* sporirea gradului de competență profesională a agenților acțiunii. Această metodologie operațională care vizează perfecționarea activității de conducere prezintă particularități specifice determinate de profilul instituțional al școlii.

1. O acțiune de conducere a clasei, a unui grup școlar sau a școlii este proiectată în raport cu o condiție sau un ansamblu de condiții. Simplul act al sancționării verbale a unui elev, act conceput ca un mijloc formativ, este supus unor limitări determinate de eroarea săvîrșită, psihologia agentului, mentalitățile din grup etc. În proiectarea

[1] Clara Dan, *Metodologie unică sau metodologii multiple?*, în „Revista de filozofie", nr. 3/1979, p. 305.

unei activități educative sau a unei activități de conducere care implică un act executoriu, agentul actului — directorul, dirigintele — trebuie să ia în considerare normele și valorile care reglementează comportamentul activității agenților. **Pentru a asigura buna desfășurare a activității școlare în complexitatea ei, e necesar ca directorul să fixeze „ceea ce trebuie să facă" și „să nu facă" membrii grupului școlar.** Aceste expresii au fost denumite în logica acțiunii functori deontici.

Atunci cînd explică modul de comportare a agenților într-o acțiune, directorul va fixa cadrul legalității *prin precizarea functorilor* deontici. Aceștia sînt: „liber să facă" *(L)*, „obligat să facă" *(O)*, „interzis să facă" *(F)*, „liber să execute" *(I)*, „liber să se abțină" *(R)*[2]. Să ne referim la o situație pedagogică: un elev a absentat nemotivat succesiv cinci ore. Actul este evident și în afară de dubii. Ce functori deontici intervin cu valoare limitativă pentru diriginte sau director? Acești functori sînt: *L* (educatorul are libertatea să penalizeze), *O* (obligația morală de a penaliza un act ce poate fi imitat), *A* (abținerea de la evaluarea faptei), *I* (inițiativa de a-l penaliza pe elev) și *R* (renunțarea la penalizare pentru „a nu mai avea o complicație în plus"). Acestea sînt conduite educative posibile în situația dată. Normele exercită o influență formativă asupra agenților acțiunilor, înrîuresc conduita lor și acționează „ca un **filtru selector, un mijloc de inhibiție** în raport cu anumite traiectorii ale conduitelor și ca imbold sau factor stimulator pentru altă clasă de conduite"[3]. Pentru a îndeplini această funcție de stimulent sau frînă a conduitelor, e necesară explicarea prealabilă a normelor. Într-o școală, este necesară fixarea clară, în limitele prevederilor regulamentare, a functorilor deontici permis, obligatoriu, interzis și indiferent.

2. Acțiunile umane sînt proiectate în vederea realizării unui scop. Efectul pe care educatorii îl doresc îndeplinește un rol cauzal în proiectarea și realizarea acțiunii[4]. Acțiunea educativă este supusă aceluiași mecanism de motivație teleologică. Valorile finale au roluri normative în acțiune, sînt valori normative[5]. Ca atare este logic ca în actul conducerii școlii activitățile inițiate de grupul de educatori să contribuie la realizarea obiectivelor educative urmărite. Acestea canalizează acțiunile, le determină conținutul și dinamica lor, sînt deci, în fond, cauze pentru acțiunile educative. Poate mai mult ca în alte domenii ale activității umane, în acțiunea educativă agentul ei trebuie să reflecteze asupra consecințelor, să mediteze asupra eficienței formative a acțiunii. **Stabilirea relației dintre acțiune și eficiența ei, deci conturarea aproximativă a randamentului, este rezultatul unui proces cognitiv de evaluare previzională.**

Procesul cognitiv de evaluare a eficienței acțiunilor dobîndește dimensiuni ample în cazul activităților colective care angajează grupuri mai mari de elevi, cum sînt procesele de învățare, activitățile în ateliere, excursiile de studii etc. Să ne referim la organizarea unei excursii. În raport cu finalitățile urmărite prin ea — dezvoltare psiho-fizică a elevilor, destindere psihică și delectare a lor — conducerea școlii va supune unui proces cognitiv de evaluare a potențialului pe care-l oferă itinerarul și organizarea excursiei pentru realizarea celor trei obiective, nu numai a unuia dintre ele.

3. Din perspectivă socială, o instituție școlară este un sistem educativ capabil de autoreglare, în cadrul căruia conduitele se schimbă în raport cu anumiți factori endogeni. Natural, ca sistem social, școala este integrată unor sisteme integratoare de la care primește comenzi și în funcție de care își stabilește moduri de comportare. În acest caz comportamentele pedagogice își au o geneză exterioară. Cu toate că originea unor comportamente este exterioară, în cadrul școlii ele primesc nuanțări determinate de configurația cîmpului educativ.

Pentru a putea iniția o activitate sau a construi un șir de comportamente, conducerea școlii trebuie să posede informații autentice despre potențialul creator al copiilor, despre stările manifeste și latente din școală și atitudinile elevilor. Pe baza acestor informații se elaborează deciziile privind schimbarea unor comportamente pedagogice. Înainte de schimbarea unui comportament pedagogic, el trebuie testat, cunoscut și evaluat[6]. Mă voi referi la un exemplu. În activitatea de cultivare a exprimării elevilor și de corectare a erorilor ortografice întîlnite în lucrările lor, ca director de școală nu am considerat niciodată suficiente recomandările, îndemnurile sau soluțiile conturate în dezbaterile din conferințele profesorale. Activitatea a avut un caracter metodic mai pronunțat. În primul rînd, a fost necesară o activitate de informare directă realizată prin asistențe la lecții, cercetarea lucrărilor scrise ale elevilor, a caietelor de teme, probe de control în clase și informații receptate de la profesori privind greșelile tipice comise de elevi. În raport cu aceste date au intervenit acțiuni de autoreglare a comportamentului didactic al educatorilor în studiul gramaticii. Autoreglarea comportamentului pedagogic s-a

---

[2] Corneel Popa (coordonator), *Logica acțiunii*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 84. Vezi studiul lui Lucian Onulescu.

[3] Idem, *Normele, valorile și activitățile normate*, în „Revista de filozofie", nr. 1/1981, p. 52.

[4] Ion Tudosescu, *Știință și teleologie în construcția viitorului*, în „Revista de filozofie", nr. 3/1979, p. 358.

[5] P.H. Chombart De Lauwe, *Cultura și puterea*, traducere din lb. franceză — Roja Manler, Editura Politică, 1982, p. 204.

[6] Joel R. Davitz, Samuel Ball, *Psihologia procesului educațional*, traducere de Irina Burlui, E.D.P., 1979, p. 174.

concretizat în acțiuni de depistare a erorilor și individualizare a activității de formare a automatismelor ortografice.

Dacă informațiile privind funcționarea școlii sînt recoltate de conducerea ei și modificările comportamentale sînt făcute din inițiativa și sub supravegherea directorului, atunci putem vorbi de un act de autoreglare. Cînd conducerea școlii nu posedă capacitatea de a sesiza disfuncțiile din cadrul instituției și acestea sînt detectate de organele de îndrumare și control, ca disfuncții în cadrul sistemului școlar, organele ierarhice intervin și are loc un proces de reglare a activității școlare. Reglarea a fost determinată de forțe exterioare și are un caracter executoriu. Autoreglarea este constructivă, productivă de noi conduite, de noi acțiuni educative. Pentru director se ridică însă și întrebarea: cînd trebuie să fie executate actele inițiate în cadrul proceselor de autoreglare? De la Rousseau s-a încetățenit în pedagogie teza nonintervenționismului și a intervenției lente, încît să i se ofere elevului posibilitatea ca prin acțiunea factorilor naturali să se maturizeze. **Respectul particularităților de vîrstă este o exigență pedagogică.** Ritmul intervențiilor pedagogice se mișcă între doi poli: pripeală și așteptare. Ambele prezintă urmări negative *sub raport educativ*. Intervenția educatorului prezintă eficiență formativă dacă ea e făcută atunci cînd condiții pedagogice specifice (naturale) o solicită. Detectarea acestora și alegerea momentului intervenției implică tact, capacitate de cunoaștere a elevilor și responsabilitate pedagogică.

4. Acumulările informaționale și construcțiile comportamentale se realizează de elevi în activitatea lor școlară. **Eficiența activității de conducere a procesului educativ depinde de funcționalitatea structurilor școlii și de sistemul de conducere**[7]. Sistemul de conducere a școlii cuprinde un flux de acțiuni de informare și elaborare a deciziilor, comunicare a informațiilor în cîmpul educativ, funcționarea structurilor de conducere și perfecționarea profesională, modul de organizare a activității și gradul de angajare în procesul de informare și luare a deciziilor a participanților la acțiunile proiectate. Toate aceste aspecte dau activității de conducere o notă distinctă, diferențiată de la o școală la alta. Dar și stilul de conducere primește o configurație proprie. Varietatea stilurilor de conducere a școlii este determinată și de modul în care directorul ei asigură participarea elevilor și educatorilor la luarea deciziilor și executarea lor[8].

Participarea membrilor grupului școlar la elaborarea deciziilor nu trebuie văzută numai sub aspectul ei democratic, ci și praxiologic, ca un factor de eficiență. O decizie elaborată în mod individual de director și transmisă unui grup școlar devine pentru executanți un ordin, o comandă efectuată ca act cu notivație exterioară. O decizie elaborată în mod participativ, după deliberări grupale, nu mai are un caracter de comandă, ci e o autodecizie, executată cu mai mult devotament. De aceea este necesar ca în actul conducerii, *programarea activității, elaborarea* planurilor de muncă ale comisiilor metodice, ale diriginților, organizarea unor acțiuni inițiate de clase etc. să fie rodul unor activități participative. Cu ani în urmă elevii școlii noastre au efectuat lucrări de recoltare la I.A.S.-Pecica. Organizarea activității claselor a fost făcută de diriginți. La unele clase, modul de organizare conceput de diriginte le-a fost comunicat elevilor la începutul zilei de muncă. La alte clase, modul de organizare a fost stabilit de elevi cu ajutorul dirigintelui. Randamentul în muncă a fost net superior în cazul claselor care au stabilit modul de organizare, execuție și evaluare a muncii. Reprezentanții claselor au predat beneficiarilor produsele recoltate și au încheiat documente oficiale. Participarea elevilor la toate etapele de organizare a muncii a dat roade, iar metoda a fost adoptată de toate clasele.

5. Performanțele obținute *într-o acțiune* depind, în mare măsură, de abilitatea și capacitatea agentului care o execută[9]. A ști să efectuezi o acțiune didactică înseamnă a avea reprezentarea mintală a acțiunii și a dispune de capacitatea de a o executa. **Îmbunătățirea rezultatelor obținute de un grup școlar depinde, într-o măsură decisivă, de competența pedagogică a educatorilor.** Competența pedagogică se obține prin informare asupra modului de acțiune, observarea de modele de acțiune didactică și comentarea lor cu scopul de a se remodela propriile comportamente pedagogice.

Posibilitățile interne ale școlii de sporire a competenței pedagogice a grupului de educatori pot fi valorificate judicios prin inițierea unor acțiuni de perfecționare compatibile cu scopul urmărit și complementare cu cele externe, inițiate în cadrul sistemului de învățămînt. O organizare rațională a activității de perfecționare pedagogică dobîndește aspecte specifice în cadrul școlii. Aceste aspecte sînt: unitate pedagogică în diversitate metodică, îmbinare judicioasă a informației teoretice cu praxisul, căutare de noi comportamente modelatoare și stimularea circulației informației pedagogice și științifice de specialitate. Într-o școală există o diversitate de preocupări metodice determinată de specificul obiectelor de învățămînt. Dezbaterile din catedre și comisii metodice reflectă această diversitate.

O școală este însă o instituție unitară, în care se urmărește același obiectiv final privind

---

[7] M. Drăgănescu, *Sistem și civilizație*, Editura Politică 1976, p. 535.

[8] *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator D. Todoran, E.D.P., 1982, p. 152.

[9] G.H. von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 67.

formarea tinerei generații. O viziune pedagogică unitară se asigură prin dezbaterea *problemelor actuale de pedagogie în adunări* organizate în acest sens. Informarea teoretică în domeniul pedagogiei menită să conducă la formarea reprezentărilor despre diferite modalități de activitate didactică nu e suficientă pentru remodelarea comportamentelor educatorilor. **E nevoie de acțiuni practice în care să fie prezentat un model de comportament didactic.** Școala de aplicație a Liceului Pedagogic din Arad a organizat ani în șir lecții deschise în zilele de marți. În aceste lecții erau oferite cadrelor didactice prezente modalități de activitate metodică. Supuse dezbaterilor și observațiilor critice, aceste modalități erau corectate și testate din nou pînă se concretiza un comportament viabil. Dar grupul de educatori poate căuta comportamente modelatoare nu numai în cadrul instituției sale, ci și la alte școli, observînd modul de predare, comentîndu-l și reținînd ceea ce e valoros. Un asemenea procedeu ferește grupul didactic de izolare și-i cultivă disponibilitatea pentru nou. Fecunde în această direcție au fost activitățile pedagogice prilejuite de „ziua liceului", organizată de diferite licee pedagogice din țară. **Activitatea de perfecționare profesională dintr-o școală dobîndește și aspecte individuale determinate de statutul pedagogic al educatorilor și de preocupările lor științifice.** Această activitate devine mai eficientă sub raport motivațional dacă directorul este condus de o viziune culturalpedagogică privind funcțiile școlii.

Întărirea capacității educative a școlii se obține printr-o conducere judicioasă a ei. O conducere eficientă implică nu numai structuri de conducere și didactice cu funcționalitate sporită, ci și un stil elevat de organizare și îndrumare pedagogică. O metodă unică, eficientă, pentru întărirea funcției formative a școlii este în contradicție cu complexitatea acțiunii educative. Din această cauză, soluția care se impune e prefigurată de viziunea sistemică a activității de conducere a școlii, de logica acțiunii educative și de metodologiile multiple determinate de complexitatea ei.

Profesorul — o conștiință plenar angajată în actul educativ

Lector univ. dr. GHEORGHE BUTARU
Institutul de Petrol și Gaze — Ploiești

CRED CĂ NICIODATĂ NU AR FI ÎNDEAJUNS, oricît de mult s-ar scrie despre esența esențelor profesiei de cadru didactic ce străbate ca un fir roșu activitatea și întreaga viață a slujitorilor școlii — aceea de educator, de a cultiva tinerei generații aflată pe băncile școlii înaltele trăsături și idealuri ale patriotismului socialist, ale spiritului revoluționar, de a o forma în cultul muncii, al trăsăturilor conștiinței socialiste. Nu numai importanța perenă a relației dialectice profesor-educator, devenită demult un truism, invită la această mereu actuală dezbatere ci, îndeosebi, noile obiective și exigențe ale etapei ce o parcurgem și, deci, și ale acestei relații. Și nu poate fi satisfacție mai mare decît aceea de a contribui, după puterile fiecăruia, la formarea omului nou, a viitoarelor cadre ale construcției socialismului multilateral dezvoltat și comunismului în patria noastră.

Apreciată și respectată dintotdeauna de poporul nostru, profesia de profesor a fost ridicată de partidul și statul nostru, de ctitorul învățămîntului modern al României socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pe o treaptă nouă, de o înaltă prețuire și cinstire. Definind la istorica plenară a C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971 coordonatele fundamentale ale profesiei de cadru didactic:

„Fiecare educator, învățător și profesor din întregul sistem de învățămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît și un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calități cadrele didactice își vor putea îndeplini în bune condiții sarcina de înaltă responsabilitate și onoare pe care o au în formarea tinerei generații"[1].

Secretarul general al partidului nostru avea să-i dea la primul Congres al educației și învățămîntului noi și luminoase orientări, de ardentă și impresionantă frumusețe umană:

„Se poate spune că nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismu-

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate* — vol. 6, Editura Politică, București, 1972, p. 671.

lui și comunismului în România, viitorul patriei noastre. Îndeplinirea acestei misiuni cere din partea tuturor slujitorilor școlii pasiune și entuziasm, spirit de dăruire revoluționară, o înaltă conștiință politică și patriotică"[2].

Asemenea înălțătoare și mobilizatoare aprecieri și orientări ne-au pătruns în inimă și conștiință, ne stăpînesc ființa, ne înaripează gîndurile și energiile pentru a fi cu demnitate la înălțimea rolului măreț ce ne-a fost conferit. Desigur, în dinamica și concretețea lor, obiectivele și sarcinile acestei misiuni rezultă în mod firesc din cele încredințate fiecărei unități de învățămînt în fiecare etapă și pentru fiecare domeniu, precum și școlii, în general — ca principal factor de cultură și civilizație: „Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar, arată conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane.

Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace"[3]. Mîndria de a ne afla în acest sector de covîrșitoare însemnătate pentru prezentul și viitorul patriei noastre, dragostea și recunoștința ce le nutrim față de partidul și statul nostru pentru atenția și încrederea cu care sîntem înconjurați, pentru condițiile de muncă și de viață asigurate, marea și inegalabila lecție de gîndire și acțiune pătrunse de cel mai profund patriotism, de spirit novator, științific pe care ne-o oferă întreaga viață și activitate de zi cu zi ale celui mai iubit fiu al națiunii noastre, părintele iubit al tineretului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ne însuflețesc și ne înzecesc eforturile, dau sens și împlinire muncii și vieții noastre. Cu atît mai mult cu cît îndeplinirea pe o treaptă superioară a Programului partidului, a obiectivului strategic privind trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare, realizarea unei calități noi, superioare a muncii și vieții în toate domeniile, pun în fața fiecărei unități de învățămînt cerințe mereu mai mari și complexe.

Este absolut evident că la realizarea acestui obiectiv **sînt chemate să contribuie, fără nici o excepție, totalitatea disciplinelor de învățămînt și a cadrelor didactice, absolut fiecare acțiune școlară și extrașcolară, totul trebuind să fie subordonat îndeplinirii rolului și obiectivelor fundamentale ale actului educativ.** Și aceasta nu disparat, ca un scop în sine, sau prin alăturări aritmetice sau mecaniciste, ci **printr-o strînsă conexiune și armonioasă complementaritate.**

Exprimînd, într-un anume fel, raportul dialectic dintre general și particular, conținutul fiecărei discipline pe teme sau ore de activitate școlară și extrașcolară, cuprinde, trebuie să cuprindă, implicit sau explicit, pe lîngă elementele specifice acelei discipline sau acțiuni întreprinse, și elemente comune scopului de ansamblu al școlii, al **formării și educării fiecărui elev (student) în spiritul trăsăturilor și calităților omului nou, multilateral dezvoltat.** Înseși conceptele de conștiință socialistă, de patriotism socialist, de spirit revoluționar, care stau în centrul întregului proces instructiv-educativ, cuprind, fiecare în parte, într-o deplină osmoză: pregătirea de cultură generală, tehnico-profesională, politico-ideologică, principiile și normele eticii și echității socialiste, înaltele virtuți politice și morale ale constructorului înflăcărat al noii noastre societăți; pasiunea pentru muncă și creație, cutezanța în promovarea noului, fermitatea în lupta pentru dreptate și adevăr, încrederea neclintită în idealurile înalte ale socialismului și comunismului, hotărîrea de a se forma în domeniile și specialitățile cerute de societate și la nivelul de competență și responsabilitate corespunzătoare, legămîntul solemn de a face totul pentru dezvoltarea și apărarea cuceririlor noastre socialiste, a independenței și suveranității naționale. **Teza tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la formarea unei concepții teoretice și ideologice unitare despre lume și viață implică formarea și manifestarea la fiecare membru al societății, începînd cu tînăra generație, a concepției materialist-dialectice despre lume și viață, a fiecăreia din formele conștiinței socialiste, paralel cu lichidarea oricăror rămășițe ale vechilor concepții.** Aceste cerințe se influențează și se condiționează reciproc cu cele care rezultă din necesitatea imperativă de a se realiza unitatea cea mai strînsă dintre obiectivele fundamentale ce stau la temelia școlii noastre: dintre instrucție și educație, dintre învățămînt-cercetare-producție, dintre disciplinele tehnice și cele sociale, dintre teorie și viață, dintre cerințele actuale și cele de perspectivă ale patriei noastre. Toate acestea se presupun și se completează reciproc nu prin alipiri formale, ci, în cuprinsul conținutului și finalității fiecărui obiectiv, trebuind să se cuprindă și unele elemente esențiale și tendințe ale celorlalte obiective, iar împreună, într-o sinteză superioară, să fie subordonate comenzii sociale, cerințelor vieții. Așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca cu prilejul deschiderii acestui an de învățămînt: „La baza întregii activități a învățămîntului trebuie să punem permanent tot ce este nou în domeniul științei și tehnicii, al cu-

[2] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, vol. 19, Editura Politică, București, 1980, p. 415.
[3] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. 1—2 iunie 1982*, Editura Politică, București, 1982, p. 66.

noașterii umane! Să așezăm în toate domeniile, la baza activității noastre concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric! ...Este necesar să păstrăm și să dezvoltăm continuu spiritul revoluționar, novator, spiritul umanist al învățămîntului românesc. Să facem în așa fel încît, prin întreaga sa activitate, învățămîntul să constituie factorul fundamental pentru educarea și formarea omului nou, pentru crearea unui cetățean cu o înaltă conștiință revoluționară și patriotică, înarmat cu tot ce este mai nou în toate domeniile — constructorul societății comuniste, al unei Românii libere și independente"[4].

Într-o asemenea largă perspectivă, actul educativ este, trebuie să fie, omniprezent în întreaga activitate școlară (universitară), devenind, prin efortul conjugat al întregului corp didactic un adevărat laborator de plămădire la toți elevii (studenții) a personalității multilateral dezvoltate, a conștiinței socialiste, patriotice.

Problema centrală și cea mai grea a actului educativ este în etapa actuală **transformarea cunoștințelor pe care le transmitem în convingeri ferme, în trăsături de caracter, în atitudini și comportamente înaintate**, de care fiecare să dea dovadă în toate împrejurările vieții.

Din multitudinea mijloacelor, formelor și condițiilor care contribuie la formarea acestora, pe primul loc se află, indubitabil, **angajarea deplină a profesorului, fără deosebire de specialitate, în actul educativ, participarea sa din interiorul acestuia și la nivelul înalt al exigențelor actuale.** A trăi cu adevărat, noi înșine, cu emoție și profundă vibrație umană, conținutul actului educativ, a degaja sinceritatea convingerilor proprii pe care le dorim apoi transmise și dezvoltate elevilor (studenților) respectivi, a emana ca ceva firesc, nedisimulat, pasiune, entuziasm, căldura și încrederea în tot ceea ce transmitem, ca și în capacitatea elevilor de a și le însuși — sînt numai cîteva din cerințele implicării eficiente a profesorului dinăuntrul actului educativ. În fond, cadrul general există. Cerința primordială este ca activitatea noastră să fie prin conținutul cognitiv, gradul afectiv, volițional, de sinceră și profundă simțire, astfel încît să devină consubstanțială conținutului și finalității actului educativ respectiv. Referindu-ne, de pildă, la actul de predare-învățare al fiecărei discipline, se impune ca, fără a slăbi exigența față de rigoarea științifică a conținutului ideatic, **să accentuăm cu deosebire acele elemente metodologice definitorii, precum și valorile practic-acționale de viitor** care, integrate în procesul unic și unitar instructiv-educativ, trebuie să prindă rădăcini adînci în fiecare elev, să devină certitudini în sistemul său de gîndire, să-i motiveze și să-i dinamizeze activitatea sa viitoare.

Așa cum ne învață tovarășul Nicolae Ceaușescu, fiecare comunist, educatorul comunist în cel mai înalt grad — și fiecare cadru didactic, membru sau nemembru de partid, are încredințată din partea partidului această calitate de mare cinste și încredere, de a fi educator comunist — trebuie să fie **un revoluționar în și de profesie.** Rămînînd de-a pururi student — cum avea să spună Tudor Vianu — **profesorul, ca revoluționar în profesie, acționează pentru continua sa autoperfecționare, studiază continuu, prin metoda și de pe poziția materialist-dialectică, selectează cu discernămînt, stimulează și integrează tot ce apare nou și valoros în disciplina sa, reconsiderînd și eliminînd tot ce devine caduc, depășit.** Mai mult, **ca revoluționar autentic, profesorul este un creator, un participant și un stimulator activ al efortului general,** inclusiv al elevilor și studenților pentru formarea și dezvoltarea creativității, a inteligenței și originalității poporului nostru. El învață necontenit din marea forță creatoare a partidului nostru, a secretarului său general, care reprezintă o contribuție de seamă la dezvoltarea teoriei și practicii revoluționare. Creșterea creativității și productivității înăuntrul fiecărui act educativ reprezintă o preocupare de seamă a fiecărui profesor.

În același timp, **slujitorul școlii românești este și un adevărat revoluționar de profesie.** Pentru că revoluționarismul său nu este ceva sezonier, conjunctural și nici limitat la disciplina de specialitate. Străduindu-se din întreaga ființă de a fi demn de aprecierea și încrederea învestită de societate, ca activist al frontului ideologic, **profesorul autentic nu consideră datorie mai mare decît aceea de a munci și a fi mereu și în toate un militant comunist, un luptător neobosit pentru cunoașterea, însușirea și traducerea în viață a politicii înțelepte a partidului și statului nostru nu numai de către masa de elevi, ci și în rîndul maselor largi de oameni ai muncii, fiind adînc implicat în viața și activitatea localității respective.**

Viața arată că înveți pe alții în primul rînd nu ce știi sau ce vrei, ci ceea ce ești. Problema exemplului personal, a calităților și trăsăturilor sale de caracter probate nu numai în școală, ci și în familie și societate, are o însemnătate cardinală. Fără acestea, prezența profesorului în actul educativ este formală, poate deveni chiar contrară scopului dorit. Și, spre cinstea lor, cadrele didactice, în marea lor majoritate realizează, se străduie să realizeze la parametrii tot mai înalți această deplină concordanță între cunoștințele și convingerile proprii, între vorbele și faptele lor.

[4] Scînteia, nr. 12.772 din 16 septembrie, 1983 p. 3.

Ne raliem **punctului de vedere exprimat de** Ioan Jinga **potrivit căruia, pe bună dreptate, cei care, într-un domeniu sau altul, nu mai pot constitui modelul autentic de educator comunist și nu se mai pot ridica la nivelul cerințelor complexe ce stau în fața unui cadru didactic, să fie repartizați în alte sectoare**, (subl. n.s.), chiar dacă vechimea sau anumite merite au avut **anumite relevanțe. Pentru tînăra generație, însă, prestigiul și autoritatea profesorului nu reprezintă un dat. Ele trebuie confirmate zi de zi, concordanța activității sale teoretice cu cea practică fiind o condiție vitală a eficienței actului educativ.** Aflat la vîrsta fragedă, tînărul de pe băncile școlii pregătindu-se să se integreze în viața socială trebuie să învețe pe viu de la autentice modele, să le poată urma pilda vie de exemplaritate, altruism, moralitate, activism, de dăruire și omenie, de patriotism puternic ce se degajă în modul cel mai firesc din munca și comportamentul de zi cu zi al adevăratului profesor. În acesta, elevul trebuie să vadă ce înseamnă a fi caracter integru, a avea spirit și romantism revoluționar în gîndire, muncă și viață, a manifesta intransigență față de comoditate, rutină, inerție; ce înseamnă a fi focul — lumină, centrul — energetic dinamizator și călăuzitor al unei colectivități.

Implicat din sinceră convingere în interiorul actului educativ, profesorul cu vocație cunoaște îndeaproape, prețuiește și iubește în egală măsură pe elevi, acționînd cu tact și măiestrie pedagogică, împletind sensibilitatea cu intransigența pentru a șlefui, după puterile sale, trăsăturile caracterologice ale personalității umane. Și, în mod deschis, un asemenea profesor conștientizează și dezvoltă răspunderea elevului **de a fi în același timp și el un constructor al propriei personalități,** nu numai obiect al procesului instructiv-educativ, ci și un subiect activ și competent, un partener al dialogului educațional, al pregătirii și desfășurării fiecărui act educativ. Stimulînd cooperarea, coparticiparea, realizăm un grad înalt de motivare și angajare a elevilor (studenților) în întregul act educativ. În această lumină, așa cum s-a mai observat**, învățarea participativă și anticipativă — necesitate imperioasă în condițiile accelerării revoluției științifico-tehnice — solicită situarea și mai adîncă a profesorului în centrul actului educativ, manifestarea sa ca un „viitor al mișcării în mișcarea prezentă", ca un principal factor endogen al învățării societale. El nu se rezumă în a transmite, chiar foarte perfect, cunoștințele respective, ci oferă în același timp convingătoare motivații din viața și activitatea social-economică a societății noastre, a harnicului nostru popor, condus de partid. Și, fără lipsă de modestie, exprimă pilda vie a participării sale în realitatea prezentă, cu ferma convingere și încredere în înfăptuirea realității viitoare în conformitate cu idealurile și proiectele strălucit elaborate de partidul nostru. El nu este, de pildă, numai un animator al activităților practice ci, totodată, sufletul viu al cercurilor științifice, al practicii productive industriale și agricole, al activităților din laboratoare și ateliere, al organizării, în colaborare cu organizațiile de tineret, de vizite de documentare în diferite unități economice, excursii, întîlniri cu eroi și fruntași în producție etc. Astfel, profesorul își onorează și sarcinile ce-i revin ca îndrumător al organizației de tineret, ca diriginte, ca instructor sau propagandist etc. Conștiință plenar angajată în actul educativ, profesorul concepe și realizează conținutul acestuia atrăgînd colectivul clasei respective, stimulîndu-i inițiativa, interesul pentru conținut, dar și pentru atractivitatea desfășurării, înțelegînd că fiind astfel apropiați, exemplul său — exprimat discret și firesc — va putea să se ofere ca unul din modelele a ceea ce înseamnă unitatea dintre știință și conștiință, dintre convingerile științifice și cele politice ca și dintre conținut și formă etc.

Un rol de seamă în realizarea și asigurarea eficienței angajării depline a cadrului didactic în actul educativ, ca și în întreaga viață a școlii, are climatul de muncă, principialitatea și structura sufletească a relațiilor dintre toți membrii colectivului. **Atmosfera stenică, robustă și curată, fără duplicități sau interese subterane, caracterul deschis și sincer al raporturilor interumane, atît pe orizontală cît și pe verticală, respectul și sprijinul reciproc, stimularea eforturilor de autodepășire, de angajare și manifestare a responsabilității colective și personală, folosirea criticii și autocriticii în spiritul promovat de partidul nostru, neadmiterea de grupulețe sau a încălcării cu nimic a principiilor și spiritului de partid — se constituie ca factor de seamă în viața oricărei unități școlare, prin contribuția nemijlocită a fiecărui adevărat educator comunist.** El este părtaș și pune suflet în toate. Se consideră angajat în toate rezultatele unității respective.

Aprecierea propriei activități și-o face cu rigoare și severitate nu numai după numărul elevilor din frunte, ci și după numărul celor din urmă, după numărul celor care i-a salvat de la eșecuri școlare, contribuind decisiv în a fi re-creați într-un moment dificil al vieții acestora. Admirația față de astfel de cadre didactice este cu atît mai mare cu cît obținerea unor asemenea rezultate, prin

---

* Ioan Jinga, *„Educația ca investiție în om"* Edit. Științifică și Enciclopedică — București, 1981, p. 125—126.

** A se vedea și: *Învățarea participativă și anticipativă ca resort al dezvoltării* de Mircea Malița Ana-Maria Sandi; *Educație și participare* de Ion Drăgan — Studii publicate în „Caiete de pedagogie modernă — învățămînt, producție, cercetare" — E.D.P. Buc., 1981 p. 23—49; Idem: *Orizontul fără limite al învățării — Lichidarea decalajului uman* — de James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița (Idei contemporane), Edit. Politică, Buc., 1981, p. 46 și urm.

multe eforturi depuse, cu mult peste norma sau îndatoririle didactice, contrastează cu poziția acelor foarte puține cadre didactice care, în afara clasei, lasă totul pe seama celorlalți. Deși societatea a cheltuit cu astfel de elevi și va pierde și mai mult dacă nu-i va recupera încă pe băncile școlii.

Integrat total și cu puritate comunistă în actul educativ, conștient că de efortul și prestigiul său depind în bună măsură rezultatele și prestigiul unității respective, profesorul, ca educator comunist, contopit cu viața și țelurile școlii, nu cunoaște bucurie mai mare decît în și prin succesele acesteia. **El se regăsește în numărul și calitatea absolvenților, în trăsăturile și convingerile acestora, rezultate care exprimă modul în care a reușit să facă din actul educativ al activității de zi cu zi o adevărată școală a muncii și a pregătirii viitoarelor cadre ale construcției noastre socialiste.** Perfecționarea continuă a acestui act educativ prin efortul său neostenit reprezintă sensul suprem al vieții și activității sale, așa cum ne cere și ne învață prin minunatul său exemplu personal conducătorul iubit al partidului și statului nostru, educatorul desăvîrșit și strategul viitorului comunist al patriei noastre, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Educarea patriotismului socialist prin studiul literaturii

Prof. IULIU PÂRVU
Inspector școlar al județului Cluj

NOȚIUNEA DE PATRIOTISM a fost folosită multă vreme în accepțiunea sa restrînsă, de sentiment. Nu numai în școală, ci și în activitatea culturală, în toate domeniile cu funcții educative, s-a vorbit și se mai vorbește încă de educarea sentimentului patriotic. Dintr-o perspectivă mai largă, patriotismul este însă o noțiune mai complexă, în conținutul căreia „se disting trei planuri: al conștiinței, al sentimentului, al poziției concrete, practice"[1]. Trebuie făcută această delimitare față de accepțiunea comună, întrucît numai astfel se poate urmări mai sigur prin ce s-a îmbogățit noțiunea în evoluția sa istorică.

În condițiile luptei revoluționare a clasei muncitoare, mai ales după preluarea puterii, în toată perioada construcției socialiste, a apărut și s-a dezvoltat în țara noastră un patriotism nou, socialist. Caracteristicile lui au fost exprimate cu claritate în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și culturii socialiste din 1976. În acest document se precizează că „patriotismul, dragostea și devotamentul față de țară sînt o expresie a conștiinței revoluționare, comuniste, expresia îndatoririi de onoare a fiecărui comunist, a fiecărui om al muncii față de glia strămoșească și față de noua societate"[2]. Sînt sintetizate aici elementele care dau o calitate nouă patriotismului nostru de astăzi. El nu mai este limitat la o stare afectivă, pe care, de altfel, și-o asumă, ci se implică într-o stare de conștiință, în conștiința revoluționară. Patriotismul socialist presupune respectul valorilor trecutului, care ne-au consolidat adînc rădăcinile în istorie, dar și o deschidere largă spre prezentul și viitorul țării.

În învățămîntul nostru actual, planurile și programele școlare sînt în așa fel orientate — încît prin aplicarea lor să se poată realiza, concomitent cu o bogată instrucție, și educația care le este necesară tinerilor pentru a deveni buni cetățeni. Nu numai la obiectele de studiu care prin tradiție vizează educarea patriotismului la copii (istoria patriei, limba și literatura română, geografia patriei) se poate face o asemenea educație, ci la toate disciplinele, dacă învățătorul și profesorul știu să aleagă momentele potrivite. Există apoi evantaiul bogat al acțiunilor organizațiilor de tineret și copii din școli, serbările școlare, excursiile, cercurile de elevi, care, toate, pot completa cadrul educativ din școală. Dar numai cadrul nu este suficient pentru a ajunge la rezultatele așteptate, dacă acțiunile educative, indiferent de prilejul care le oferă, nu sînt organizate după principii didactice. „Rezolvarea științifică a sarcinii educării patriotismului la elevi — spune un cunoscut psiholog și pedagog clujean — impune, din capul locului, necesitatea de a ține seama de natura psihologică, de particularitățile apariției, condiționării și

[1] *Mica enciclopedie de politologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977, pag. 342.
[2] Nicolae Ceaușescu *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, Editura Politică, București, 1976, pag. 43—44.

dezvoltării acestui sentiment în corelație cu procesele de cunoaștere"[3].

Patriotismul, în toată sfera conținutului său, poate deci fi educat, întotdeauna cu bune rezultate, dacă cei învestiți să desfășoare această acțiune sînt dascăli în înțelesul deplin al cuvîntului.

„Literatura aici n-a fost un joc capricios de lumini și umbre care se țes, ca să prindă un ritm fugar de o clipă, ea a fost atributul suprem al vieții noastre în funcțiune de eternitate. Literatura, pentru Ardealul rodit, s-a substituit vieții de stat, ca să-l poată transmite posterității; literatura a fecundat un rezervoriu de energie națională"[4]. Cuvintele acestea le-a rostit poetul Octavian Goga ca un elogiu; dar și în afara solemnității momentului, ele se adună, limpezi, și rostesc același adevăr. Cu o singură rectificare: nu doar în Ardealul robit, ci în toată țara, funcțiile ei spirituale și politice au fost la fel de fecunde. N-a existat moment politic românesc în ultimele două secole pe care literatura să nu-l fi slujit. Și l-a slujit întotdeauna cu sinceritate, iar uneori cu patimă. Puține momente de răgaz i-au fost hărăzite. De nenumărate ori, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, a subliniat rolul important al școlii în activitatea de educație din țara noastră și — în acest context, rolul literaturii. Cerința educației patriotismului prin studiul literaturii va fi reluată în mai multe rînduri, găsindu-și locul și în Legea educației și învățămîntului. Evident, aceasta obligă pe toți cei care răspund de realizarea unui obiectiv educativ în școală, de la factorii de orientare (autorii de programe și manuale școlare) pînă la cei care desfășoară munca didactică în mod nemijlocit.

În sistemul nostru de învățămînt, care menține copiii și tinerii sub influența școlii pe o durată mult mai întinsă decît oricînd înainte, posibilitățile de educare s-au lărgit. În prezent, prin cuprinderea masivă a copiilor în grădinițe, aceștia învață poezii patriotice de la cea mai fragedă vîrstă. Desigur, nu se poate vorbi încă de o educație patriotică propriu-zisă, nici acum și nici chiar în clasele mici ale ciclului primar. Copiii mici pot fi patrioți în felul lor, mai mult prin imitație, dar fără un discernămînt al sentimentului și cu atît mai puțin al unei conștiințe patriotice. Asta nu împiedică însă a-i obișnui să învețe poezii cu conținut patriotic, să cunoască povestiri în care se descriu acte de eroism. Sensibilitatea lor este foarte accentuată, receptivitatea vie, încît vor rămîne cu cîteva reprezentări și noțiuni despre patrie și vor trăi primele reacții sufletești de un fel aparte, din care se poate dezvolta sentimentul patriotic. E un lucru unanim acceptat că impresiile acestei vîrste se convertesc în bunuri sufletești cîștigate pentru o viață. De aceea, în întîmpinarea plăcerii copiilor de-a învăța poezii și a asculta povești, trebuie venit cu o cît mai valoroasă literatură patriotică pentru copii, care, la condițiile vîrstei, diferențiat și gradat, să asigure cît mai bogate reprezentări, de la cele mai simple către cele complexe, să le stimuleze copiilor reacțiile afective.

Ajunși în gimnaziu, elevii intră, treptat, într-o etapă nouă a dezvoltării lor biologice și spirituale. Din perspectiva educării în spirit patriotic, e important de reținut faptul că, spre deosebire de vîrsta școlară mică, personalitatea preadolescenților se conturează mai pregnant. Ei devin capabili să judece mai obiectiv comportamentele umane și situațiile sociale pe care le întîlnesc, să aibă o atitudine față de acestea. Dispun de un fond de reprezentări și noțiuni destul de bogat, care le permit să-și imagineze viu povestirile pe care le ascultă sau le citesc. Caută eroicul și aventura, imaginația lor creatoare alunecă ușor în timp și spațiu, interesîndu-i faptele din trecut și locurile îndepărtate. Începe vîrsta „romantismului", deosebit de avantajoasă pentru educarea sentimentelor și a plăcerii acțiunii. Autorii noilor programe de literatură și cei ai manualelor destinate gimnaziului țin seama de aceste particularități de vîrstă, oferind pentru lectură și comentariu multe texte în care se prezintă fapte de eroism. O parte dintre ele se referă la un eroism închinat țării, înfăptuit în acțiuni de luptă pentru apărarea ei. Cei care l-au ilustrat au fost fie conducători de țară, fie oameni simpli, dar pe toți caracterizîndu-i curajul, demnitatea, modestia, dragostea înflăcărată pentru pămîntul patriei, puterea lor de sacrificiu. Aceste opere plac elevilor, personajele care poartă acțiunea se întipăresc ușor în mintea și sufletul lor, oferindu-se ca modele de patriotism, în primul rînd prin faptă.

Manualele de literatură din cursul gimnazial mai cuprind apoi multe poezii patriotice, ale unor poeți clasici sau contemporani, unele foarte cunoscute, altele cu o circulație mai restrînsă. Texte ca **Țara mea** de Ioan Nenițescu, **Scrisoarea III** de Mihai Eminescu, **Limba noastră** de Alexe Mateevici, **Patria noastră** de George Coșbuc, **Hora Unirei** de Vasile Alecsandri se înscriu în tradiția învățămîntului nostru, ele înflăcărînd spiritul patriotic al multor generații de copii. Faptul că pot fi recitate și se entuziasmează recitîndu-le astăzi și bunicul și nepotul înseamnă, în cele din urmă, că simțirea patriotică curge firesc de la o generație la alta, ceea ce nu este puțin lucru.

Alte texte descriu peisaje din țară, cultivînd admirația pentru frumusețile naturii și pentru iscusința omului în transformarea

[3] Anatolie, Chircev *Educația moral-politică a tineretului școlar*, E.D.P., București, 1974, pag. 53.

[4] Octavian, Goga *Rostul scriitorilor, în Pagini publicistice*, Editura „Dacia", Cluj-Napoca, 1981, pag. 232.

acesteia, descriu frumusețile artei populare sau prezintă creații din literatura populară, se fac ecoul unor fapte de muncă din prezentul nostru atît de tumultuos prin patosul său constructiv.

În liceu, acțiunea de educare a patriotismului prin studiul literaturii capătă alte dimensiuni. Școlarii mici și preadolescenții au putut trăi sub impulsul sentimentului patriotic mai mult prin imitație; adolescenții, *în schimb, în plin proces de conturare a* personalității, pot trăi sentimentul patriotic conștient.

Există mai multe situații care se oferă a fi valorificate pentru educarea patriotismului prin studiul literaturii în liceu.

Prima se referă la cunoașterea activității unor însemnați scriitori sau oameni de cultură. E adevărat, programele școlare, pentru evitarea istorismului excesiv, nu recomandă studierea biografiei scriitorilor, decît a marilor personalități și numai sumar. Dar prevederea se referă la amănuntele biografice nesemnificative și nici într-un caz la acele fapte din viața unor scriitori care au însemnat generoase manifestări patriotice. Modelul personalităților a fascinat întotdeauna visurile tinerești și de aceea nu e deloc potrivit să fie omis într-un act educativ conștient. Istoria noastră literară și culturală oferă nenumărate exemple de patriotism militant. Mulți scriitori au participat nemijlocit la activitatea politică din vremea lor, alții au simpatizat cu ea, promovînd idei și angajîndu-se la evenimentele care au decis istoria țării și mersul ei mereu ascendent. Iar acesta adeseori în condiții politice foarte grele, presupunînd un ridicat factor de risc pentru viața și activitatea lor literară. Să ne gîndim la Miron Costin, Dimitrie Cantemir, Ion Neculce, Ienăchiță Văcărescu, I. H. Rădulescu, Nicolae Bălcescu, Mihail Kogălniceanu, Vasile Alecsandri, Ion Ghica, Mihai Eminescu, Ioan Slavici, B. Șt. Delavrancea, G. Coșbuc, Octavian Goga, Nicolae Iorga, Vasile Pârvan etc., al căror exemplu trebuie adus mereu în fața elevilor. Mulți au făcut mărturisiri de credință în sensul dragostei lor pentru țară sau, și mai important, au scris opere care poartă un asemenea mesaj. Și nu orice fel de opere. Programele de literatura din liceu trebuie să le cuprindă, pentru că ele au însemnat momente importante în dezvoltarea scrisului românesc. Am numit acum, de fapt, o altă situație educativă foarte avantajoasă. Mai ales creația lirică, așa-numita poezie patriotică și cetățenească, pusă în legătură cu evenimentele politice la care scriitorul a participat, cu fervoarea acestei participări, poate influența puternic sentimentul, conștiința și acțiunea politică a elevilor.

Dar nu numai exemplul scriitorului poate fi edificator pentru o atitudine patriotică, ci adeseori o întreagă mișcare literară. Mai există obiceiul în practica școlară, o reminiscență a criticii pozitiviste, ca în prezentarea sintetică a unor perioade din dezvoltarea culturii și literaturii să se abuzeze de date de tot felul (ani de apariție, titluri de cărți, de manuscrise, nume de reviste, colaboratori etc.), pierzîndu-se din vedere sensul patriotic al multora dintre aceste manifestări. N-au nici o importanță pentru elevi, bunăoară, informațiile atotcuprinzătoare despre **Școala ardeleană,** dacă valoarea patriotică a acțiunii reprezentanților acestui curent nu este suficient luminată. Și exemplul poate fi mutat pe rînd la toate celelalte mișcări literare. Acolo unde avem de rectificat imagini deformate despre unele curente, nu trebuie să ne sfiim s-o facem. Peste un pătrar de secol în școala românească postbelică s-a prezentat semănătorismul ca un curent reacționar, la început de pe poziții sociologizante, apoi de pe poziții estetizante, cînd, în fond, cei care l-au promovat s-au caracterizat printr-un autentic sentiment și mai ales printr-o puternică conștiință patriotică. Oare poezia simbolistă a fost cea care a sădit mîndria națională în sufletele soldaților de la Mărăști și Mărășești, ea a adunat țăranii ardeleni la Alba-Iulia, ca să hotărască Marea Unire din 1918? Nu va cere nimeni discreditarea simbolismului, dar nici prezența lui în programele școlare nu trebuie să însemne blamarea unei mișcări culturale și literare care s-a pus în slujba intereselor naționale. Școala nu e un loc de dispută pătimașă a unor poziții estetice divergente, ci un mediu de instruire și de cultură comprehensiv, în care finalitățile educative, cum am mai spus, trebuie să primeze. E foarte important să se prezinte în fața elevilor mișcările de cultură și literare militante, care oferă modele de solidaritate în atitudine, de integrare la comandamentele vremii.

O altă situație care poate fi valorificată pentru educarea patriotismului este oferită de prezența în multe opere literare epice sau dramatice a personajelor purtătoare de mesaj patriotic, nu neapărat exprimat discursiv, ci rezultînd din fapte și gînduri, adeseori discret, dar cu o nemicșorată forță de convingere asupra cititorului. La orice vîrstă, un personaj literar bine realizat, cu trăiri sufletești autentice, impune o atitudine morală, de acceptare sau de respingere, oferindu-se ca model de viață, pozitiv sau negativ.

Avem în vedere cititorul obișnuit, care înțelege mai puțin convenția artistică și nu o caută, ci urmărește o identificare sau confruntare cu faptele de viață exprimate în operă. Elevii sînt, cei mai mulți, asemenea cititori și nu trebuie feriți de o atare stare de receptare. Numai în cadrele ei, educația

morală prin literatură, deci și cea patriotică, se poate realiza optim. Influența personajului va fi mai puternică dacă vîrsta lui e apropiată de vîrsta cititorului. Este un fapt bine cunoscut că adolescenții se regăsesc mai ușor în personaje care poartă gînduri și năzuințe adolescentine.

Situațiile la care ne-am referit pînă acum îngăduie receptarea mesajului patriotic pe căi directe, printr-o comunicare deschisă, ceea ce le asigură o mai largă accesibilitate. Există însă alte multe opere care nu exprimă în mod direct un mesaj patriotic, nu sînt, explicit militante, dar, de fapt, sînt expresii ale specificului nostru național, ale spiritualității românești. Puține poezii din creația lui Lucian Blaga, bunăoară, pot fi încadrate ca poezii patriotice, dar creația literară toată, poezie, teatru, eseistică, face din Lucian Blaga unul dintre scriitorii cu cea mai autentică simțire românească. Demonstrînd în fața elevilor lucrul acesta, cultivăm un sentiment de mîndrie națională și prin aceasta realizăm o bună educare a patriotismului. Situația poate fi repetată și în cazul operei lui Mihai Eminescu, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi, Liviu Rebreanu, Zaharia Stancu, Marin Preda și a altor scriitori.

Desigur, s-ar putea numi, în continuare, alte situații favorabile educării patriotismului prin studiul literaturii (valorificarea motivelor populare în creația unor scriitori, literatura unor importante evenimente din istoria patriei, audiența internațională a scriitorilor români ș.a.m.d.), dar nu stă în intenția noastră să epuizăm subiectul. E mai important, credem, să spunem cîteva cuvinte despre rolul profesorului de literatură în această activitate de educație. În ultimă instanță, toate situațiile de care am vorbit valorează foarte puțin dacă cel învestit să le exploateze nu are capacitatea profesională necesară. Dorim să se rețină; spunem **capacitate** și nu **pregătire** profesională, pentru că — în acest domeniu — numai pregătirea nu e suficientă, ci mai trebuie și o putere de simțire patriotică exemplară. Poți fi un foarte bun specialist în probleme de literatură și un foarte bun metodist, dacă sufletul nu-ți vibrează citind o pagină de literatură patriotică bună, indiferent la a cîta lectură, din perspectiva educației însemnezi foarte puțin. **Exemplul dascălului** este pentru elevi decisiv și ei simt cînd cel care le vorbește trăiește sincer patriotismul ori numai îl mimează, iar efectul educativ va fi în consecință. E adevărat, nici numai simțirea patriotică nu te poate face dascăl împlinit. Toate situațiile amintite reclamă competență și dăruire profesională, fără de care studiul literaturii este imposibil de realizat. Laolaltă, aceste calități dau acea armonie structurală a profesorului de literatură bun care este o valoare în viața școlii. Un asemenea profesor va ști că nu prin exces moralizator se poate face educație patriotică, nici prin vorbe clamate, ci prin cuvîntul sincer, adeseori discret, pus la locul potrivit, pornind de la temeiuri potrivite. Va mai ști că, în actul educativ, copilul nu este un obiect pasiv, ci un subiect, un constructor al sinelui, acționînd cu propriile sale puteri pentru a-și crea personalitatea, — devenire față de care noi înșine, educatorii, avem o permanentă îndatorire patriotică.

Erori în educație și consecințele lor

TIBERIU BOGDAN, ANA TUCICOV-BOGDAN

ADESEA din discuțiile purtate cu tinerii absolvenți ai învățămîntului liceal ori cu studenții începători proveniți din medii sociale diferite — urban, rural, în curs de urbanizare — rezultă un fenomen în aparență îmbucurător. Anume, faptul că mulți din acești tineri, abia dobîndind noul lor statut social se simt destinși, satisfăcuți de reușita intrării în facultate, dar mai ales mulțumiți de separarea lor „de acasă", de plecarea din mediul familial, de îndepărtarea de locul natal, manifestînd speranța de a reveni doar ca vizitatori în spațiul copilăriei lor.

La o analiză psihologică mai atentă a fenomenului am putut constata că acest sentiment de satisfacție și ușurare la tineri nu decurge, întotdeauna, dintr-o trebuință firească de dezvoltare a lor; ori, din nevoia legitimă de independență necesară pentru a-și cîștiga un cîmp social și ocupațional propriu de desfășurare. Dimpotrivă, în multe cazuri asemenea **sentimente de separare** și **distanță psihosocială** față de adulții alături de care acești tineri au crescut se datorează unor traume psihice și frustrări anterior suportate, încă de cînd erau copii sau preadolescenți. Ele sînt adesea ecoul unor decizii brutale, arbitrar luate în educația tinerilor, urmări ale unor tratamente necorespunzătoare, efecte ale aplicării eronate a unor tehnici educative — într-un cuvînt, **conse-**

cinţele unor greşeli în educaţie comise de adulţi (părinţi, rude, profesori, ori alte persoane), care au acţionat semnificativ în influenţarea acestor tineri.

În general, cînd definim educaţia ca pe un proces de influenţare pozitivă de către adulţi a tinerilor în formare, conform scopului social stabilit, o bună parte din realitatea fenomenului influenţării umane rămîne în afara conceptului definit, ca şi a unei tratări ştiinţifice corespunzătoare. În studiul nostru, tocmai această **arie a interacţiunii social-educative** o supunem unei analize psihologice, decelîndu-i următoarele aspecte principale:

1. Orice acţiune a adultului asupra copilului produce ecouri largi în personalitatea acestuia, generînd şi alte efecte decît cele scontate de adult.

2. Influenţa educativă exercitată de adult asupra tînărului este neunivocă. Ea poate duce la rezultatul dorit, cel urmărit de educator. Or, poate avea efect nul, sau, provoca efecte negative, contrare chiar celor scontate. Aşa de exemplu, pedepsirea severă a unor abateri de la disciplina şcolară a elevilor — cu toate că pe moment rezolvă corectarea lor — poate statornici în ei teama de a recunoaşte greşeala comisă, stimulîndu-le tendinţa de a ascunde abaterile ca pe o reacţie de apărare. Lipsa unor manifestări-răspuns la influenţa educativă primită trădu-ce numai în aparenţă un efect nul. În realitate, nici o acţiune educativă exercitată asupra copilului nu este lipsită de rezonanţă psihică în individualitatea sa; fie ea şi imperceptibilă ori subliminală şi greu de conştientizat, dar care persistă în timp şi condiţionează alte manifestări observabile.

3. Durata în timp şi adîncimea consecinţelor unor influenţe asupra personalităţii tinerilor au format obiectivul principal al prezentei noastre cercetări. Observăm deci, că acţiunile educative întreprinse produc nu numai efecte psihice imediate la cei asupra cărora se exercită, ci ele sînt urmate şi de o serie de consecinţe în timp, cu manifestări cumulative în structura personalităţii şi comportamentul tinerilor.

4. La rîndul ei, însăşi influenţa în scop educativ exercitată de adulţi poate fi uneori o acţiune eronată, o măsură sau intervenţie greşită, ori corectă din punct de vedere psihopedagogic, dar într-un mod eronat aplicată în educaţia respectivului tînăr. Asupra acestei probleme se concentrează îndeosebi cercetarea de faţă.

Investigaţiile noastre efectuate în rîndul unor serii de tineri studenţi începători au încercat să surprindă consecinţele şi ecoul de durată ale unor greşeli de educaţie comise de adulţi şi care, ulterior, se răsfrîng semnificativ în personalitatea şi comportamentul social al acestor tineri.

Teoria psihologică subiacentă a cercetări a fost că:

(a) rezolvarea aparentă şi de moment a „problemei copilului" într-un mod necorespunzător de către adult rămîne o traumă în individualitatea copilului, care generează conflicte ulterioare, lăsînd urme însemnate în experienţa acestuia, ce sînt trăite ca insatisfacţii şi se cer rezolvate.

(b) Iniţial, prin însuşi potenţialul nativ şi de specie, copilul are o structură activă; el este fiinţă dinamică, optimistă, deschis spre manifestare şi interacţiune cu mediul social înconjurător. De aceea, orice contrazicere şi frînare a desfăşurărilor sale, orice contrariere a aşteptărilor lui au efecte inhibitorii profunde, incomparabile cu cele ale adulţilor.

(c) Urmele insatisfacţiilor şi intervenţiilor brutale, ale unor frustrări suportate de individ se ierarhizează gradual în personalitatea sa şi acţionează, de regulă spontan, mai întîi cele — care după împrejurări îi devin dominante.

Ipoteza cercetării este că studenţii începători, intraţi după un succes remarcabil — de concurs — în facultate şi care, deci, au depăşit o serie de dificultăţi serioase, păstrează încă în memoria lor afectivă anumite traume şi frustrări vechi nerezolvate, din moment ce ei ţin să afişeze cu uşurinţă comportamente discordante şi sentimente de distanţă faţă de generaţia adulţilor. Ştiut fiind, că sentimentele pozitive părinteşti şi filiale sînt atît de caracteristice culturii româneşti, iar dragostea şi respectul pentru dascăl intrate în tradiţia şi firea poporului nostru, orice **carenţă a afecţiunii sociale** — sub acest aspect la tineri — devine o problemă importantă nu numai pentru psiholog, dar şi pentru toţi profesorii, indiferent de specialitatea pe care ei o predau.

Metoda de bază utilizată a constituit-o chestionarul de tipul **self-reportingului,** în care subiecţii sînt solicitaţi la un rol de „arbitri pedagogici", ei fiind puşi în situaţie să reactualizeze şi să aprecieze fapte şi stări de intervenţie educativă din antecedentele lor personale. Astfel, în limitele cunoştinţelor lor psihopedagogice, însuşite la cursul de psihologie, acest chestionar de **autoraport** le cere să evoce şi să evalueze evenimente ce le aparţin, într-un context de comunicare şi de relaţii profesionale cu psihologul, în care confierea faţă de specialist nicicum nu ar putea fi dezvăluită părinţilor, rudelor ori altor persoane adulte implicate în educaţia acestor tineri.

Întrebările formulate sînt deschise, cu mai multe alegeri, invitînd la o examinare matură şi sinceră a evenimentelor semnificative trăite, precum urmează:

Dacă în cursul educaţiei primite (intelectuale ori social-morale) aţi suferit în urma

unor „greşeli educative" ce le-aţi suportat, răspundeţi:

1) Cine a comis greşeala? *(a)* părinţii?
(b) rudele?
(c) profesori-învăţători?
(d) alte persoane?

2) În ce a constat greşeala? — descrieţi pe scurt evenimentul.

3) Ce efecte durabile credeţi că a produs greşeala dată asupra evoluţiei ulterioare a dumneavoastră?

4) Care ar fi fost — după viziunea d-voastră de azi — procedeul corect ce trebuia să vi se aplice?

Au fost investigaţi 202 subiecţi, studenţi *începători*, *la sfîrşitul primului semestru* de studii, proveniţi atît din mediul urban cît şi din mediul rural, de la facultăţile de matematică şi istorie-filozofie, de-a lungul a trei serii, cuprinzînd ambele sexe şi de vîrste diferite, conform tabelului centralizator pe care îl reproducem. Datele self-reportingului au fost completate cu o serie de discuţii individuale, iar în unele cazuri, de interes mai mare, s-a făcut uz şi de metoda biografică.

Precum se poate constata în tabelul dat, toţi subiecţii investigaţi au răspuns complet sarcinii puse, ei evocînd fără multe ezitări evenimentul cu urmări traumatizante — cum am putut observa la completarea chestionarului — şi indicînd, prin subliniere asupra autorilor greşelilor comise, care sînt fie părinţii, fie profesorii din şcoală, rude, ori alte persoane. De multe ori sînt menţionaţi doi sau trei din aceşti factori. În majoritatea cazurilor, însă, răspunsurile indicau erori comise de profesori în timpul şcolarităţii acestor tineri (N = 84); pe locul al doilea se plasează greşelile comise de părinţi (N = 70). În al treilea loc vin situaţiile combinate: profesori şi părinţi, rude-părinţi-profesori, rude şi alte persoane etc. (N=38); apoi sînt cei ce indicau alte persoane (N=8); şi numai în două cazuri greşelile evocate au fost comise de nişte rude. Dacă avem însă în vedere faptul că din categoria celor cu 38 răspunsuri combinate 36 subiecţi menţionează şi pe profesori atunci 55% din totalul celor investigaţi (120 de cazuri) acuză profesorii de acţiuni educative necorespunzătoare, generatoare de insatisfacţii. Din aceeaşi categorie de răspunsuri multiple 27 de subiecţi includ şi erorile comise de părinţi, ceea ce înseamnă că în total, în 97 de cazuri, respectiv 43% reprezintă insatisfacţii şi frustrări cauzate de părinţi (vezi tabelul alăturat).

Cu toate că probabilitatea cea mai mare este ca părinţii să greşească mai frecvent în educaţia copiilor lor, ei nefiind anume pregătiţi în pedagogie — *în comparaţie cu profesorii* — pentru a instrui şi educa tinerele generaţii, **statistic în datele noastre, totuşi,**

DISTRIBUŢIA NUMERICĂ A RĂSPUNSURILOR PE ÎNTREGUL LOT

Vîrsta / Sexul		18–20 ani		21–25 ani		Peste 26 ani		TOTAL	
		B(24)	F(116)	B (39)	(F 17)	B (3)	F (3)	B 66	F 136
CATEGORII DE RĂSPUNSURI									
Vinovaţi părinţii	U	4	22	10	18	2	1	14	40
	R	9	16	6	9	1	3	16	27
Vinovaţi profesorii	U	5	33	7	5	2	2	14	40
	R	2	36	18	10	—	—	20	46
Vinovate rude	U	2	3	—	1	—	—	2	4
	R	—	—	—	—	—	—	—	—
Vinovate alte persoane	U	1	1	3	1	—	—	4	2
	R	—	5	6	2	—	—	6	7

Notă. Întrucît existau 38 de răspunsuri multiple, totalul pe coloane depăşeşte adesea numărul fiecărei categorii de subiecţi.

prioritatea în comiterea greşelilor „educative" o deţin profesorii. Explicaţia credem că este întîi de natura culturală; ea ţine de relaţia afectivă copil-părinte specifică în esenţă culturii noastre şi care determină o anumită reţinere a tinerilor în a dezvălui lipsurile şi greşelile părinţilor lor. Pe de altă parte, acei tineri care îşi judecă părinţii nu sînt tocmai bine văzuţi de cei din jur. Această reţinere ne-a reieşit cu pregnanţă la analiza de conţinut a răspunsurilor obţinute cu privire la erorile în educaţie comise de părinţi şi cu care ocazie subiecţii mereu precizează: „...acum totul a trecut şi nu-i condamn,..."; sau, „încerc să-i înţeleg chiar dacă ei nu m-au înţeles"; „Nu vreau să-i *judec aspru, dar îmi dau seama că nu au procedat bine atunci...*"; „I-am iertat, dar nu pot să uit...", precum şi alte scuze, de felul: „Nu sînt ei vinovaţi că poate nu au *ştiut cum să procedeze*"; „Nu s-au gîndit poate că sînt un copil şi am avut atîta nevoie de căldura şi de dragostea lor şi nu de compania unor persoane străine..." etc. etc. Aceeaşi reţinere caracterizează şi o serie de răspunsuri din cadrul aprecierii, în viziunea actuală, a respectivelor greşeli (întrebarea 4 din chestionar), ca de pildă în replica „Acum le-o trec cu vederea, dar atunci a fost esenţial şi a contat mult pentru mine..."; sau, „Inutil să le mai reproşez, dar cu siguranţă procedeul corect era altul".

În al doilea rînd, **faptul că cele mai multe greşeli de educaţie sînt semnalate ca aparţinînd profesorilor şcolii se explică şi prin contactele interpersonale atît de reduse şi insuficiente dintre profesori şi elevi.** Considerînd mulţimea elevilor şi mulţimea claselor şcolare cu care profesorul lucrează, acesta prea puţin reuşeşte să cunoască personalitatea elevilor săi, pentru ca să poată evita măcar o parte din sursele de „erori educa-

tive" semnalate. Numai o muncă psihologică suplimentară, dublată de o cunoaștere psihologică necesară ar putea să ajute profesorii în succesul intervențiilor lor educative asupra individualității elevilor.

Greșelile menționate ca fiind comise de părinți sînt dintre cele mai variate: întîi, de natura interzicerii prieteniilor și a contactelor sociale cu alți copii din vecinătate pe motivul c-ar fi nocivi, generatori de experiențe negative, de obiceiuri reprobabile etc., fapte ce au cauzat izolarea copiilor, instalarea la ei unor stări de timiditate, însingurarea unora din subiecți, pe care ei și acum o regretă și din care cu greu se pot redresa. Apoi, măsurile de severitate excesivă cu reprimarea oricărei libertăți și inițiative în anii copilăriei; dezinteresul total al unor părinți față de succesele și progresul școlar al tinerilor, deciziile arbitrare și de neclintit ale unor părinți în privința alegerii profilului școlii urmate sau a profesiunii; curmarea brutală a unor dorințe legitime arzătoare ale tinerilor; tratamentul discriminatoriu și părtinitor în raport cu ceilalți frați; reprosul de a se fi născut fată în timp ce părinții își doreau un băiat ori invers; aplicarea unor pedepse iraționale și disproporționate pentru orice abatere de la imaginea-model dorită de părinți; subestimarea totală a posibilităților reale ale tînărului și altele. Ele sînt evocate și considerate de către subiecți fie ca erori de moment în rezolvarea unor probleme din biografia personală, fie ca tratament și procedee reprobabile de durată și care au dus la consecințe nefaste în dezvoltarea acestor tineri.

Erorile reproșate profesorilor țin, pe de o parte, de competența pedagogică a acestora, de felul cum nu au reușit să atragă elevii pentru disciplina predată, iar pe de altă parte de inconsecvența în principiile de evaluare a rezultatelor școlare ale subiecților, de spiritul părtinitor al unor profesori etc. O categorie aparte constituie greșelile legate de dezvoltarea relației profesor-elevi. Sînt semnalate, astfel, cazuri de pierdere a încrederii în profesor; sau, cazuri de descurajare la ironia profesorului, urmate de scăderi sensibile ale interesului și tonusului activității de învățare la obiectul acestuia. Nu lipsesc erorile de „stigmatizare" a elevilor de către profesor, prin atribute de „incapabil", „opacitate", „rea voință" ș.a.

Categoria răspunsurilor combinate din cadrul self-reportingului nu însumează pur și simplu serii paralele de erori pe care să le fi suportat cei investigați în diferite ocazii și etape evolutive — copil, preadolescent, adolescent. Dimpotrivă, aici relatările la obiect sînt mult mai dramatice, ele înfățișînd adesea acțiuni greșit aplicate în mod concomitent și emise de mai mulți factori, care adîncesc trauma și frustrările celui ce le suportă. De exemplu, o studentă relatează: „Candidatura pentru conducerea detașamentului pionieresc în clasa a VI-a îmi cerea mai multă hărnicie, punctualitate, îndeplinirea unui plus de sarcini, iar acasă mama îmi pretindea să efectuez treburi gospodărești, să fac cumpărăturile, să gătesc mîncare, să fac ordine în casă. Este drept că nu le puteam acoperi pe toate". Ca urmare, eleva de atunci era pedepsită aspru acasă, cu bătaia. La școala ia avertisment în fața colegilor că dacă nu va fi mai punctuală i se va retrage propunerea de a mai fi aleasă în conducerea colectivului. Părinții interzic participarea elevei la sarcinile obștești. Admonestarea în fața colegilor o determină să nu mai dorească să activeze; ca urmare, se retrage în sine, se izolează." De atunci — ne relatează tînăra studentă — „nu-mi place nici o activitate în public, evit sarcinile obștești de teamă că nu le-aș putea total îndeplini. În general, nu am destulă încredere în mine". Greșeala este și mai gravă, cînd pentru una și aceeași faptă reprobabilă comisă de tînăr — plecarea de la orele de practică fără a fi învoit — elevul a fost pedepsit de trei ori: îl pedepsește cu nota scăzută profesorul de specialitate; îl pedepsește dirigintele cu blam și scăderea notei la purtare; îl pedepsesc părinții alarmați de școală, pentru că „dă un exemplu rău celorlalți colegi". Desigur toate acestea au adîncit, cum recunoaște subiectul, frica de pedeapsă, dar nicidecum n-au mărit interesul și plăcerea pentru activitățile practice în cauză. Mai mult, greșeala „educativă" a dăunat relațiilor normale dintre elev și profesor-diriginte-părinți.

Important este, că după ani și ani, **tinerii investigați își mai amintesc prioritar efectele unor asemenea intervenții cu insatisfacțiile trăite și că încearcă să-și explice unele manifestări psihice din comportamentele lor sociale actuale.**

Deși, celelalte două categorii de răspunsuri, înregistrate ca fiind comise de **rude** ori **alte persoane**, statistic nu sînt semnificative, în realitate ele înfățișează universuri umane concrete, tot atît de importante nu numai pentru fiecare individualitate în parte, dar și pentru întreaga problemă pe care o abordăm. Așa este cazul, de pildă, erorii de **abandon socio-afectiv părintesc**, caracteristic unor cupluri tinere, angajate încă în studii de calificare profesională, așa cum ne relatează unii subiecți: „Mama era încă studentă, copleșită de cursuri, seminarii, examene, emoții pentru note etc.; tata lucra ca geolog stagiar, mereu în deplasare. De aceea, eram transferat cînd unei rude, cînd alteia, ori vreunui prieten, tocmai cînd am început să înțeleg cît de mare nevoie am de dragoste maternă. Acum ce să fac? nu ne cunoaștem suficient, sîntem unul pentru altul ca niște străini".

Evident, considerînd numărul celor investigați exemplificările după datele chestionarelor s-ar putea înmulți. Credem însă că un alt studiu, bazat pe o minuțioasă analiză de

conținut a răspunsurilor le-ar putea valorifica mai în detaliu. Pentru ceea ce ne-am propus, deocamdată, pentru această primă abordare a temei, ne mărginim la următoarele cîteva observații de ordin psihopedagogic:

Orice acțiune de influențare educativă a copilului izvorăște dintr-o concepție pedagogică a adultului, implicită sau explicită, tradițională ori modernă — măcar și din ideea numai că influența pe care o exercită el este neapărat pozitivă și că duce la efectul dorit.

Erorile în influența educativă a adulților pot proveni de la principii necorespunzătoare asupra educației, de la idei greșite, prejudecăți ori o mentalitate învechită. De exemplu, dorința de a da o educație total masculină unei fete, cerîndu-i să se comporte mereu „ca un băiat", mai ales pentru toți cei din jur și care îi creează sentimentul de a fi mereu „altfel" decît este. Sau obiceiul de a interzice orice inițiativă personală tînărului pînă la împlinirea vîrstei majoratului. Asemenea erori determină experiențe traumatizante și stări stressante în dezvoltarea tinerilor cu efecte ce se resimt apoi în întreaga lor viață.

Ideea pedagogică poate fi bună, în schimb, procedeul de aplicare a ei să fie greșit. A pretinde bunăoară o învățare exigentă numai din frică. Este cazul unui profesor de limba română citat de unul din tinerii investigați, la care toți elevii învață, fiind sever controlați, dar nici unul din ei nu a îndrăgit studiul limbii și al literaturii române, chiar studentul în cauză, cu înclinații și aptitudini recunoscute în domeniu, abandonează preocupările literare și merge spre disciplinele tehnice, preferă apoi matematica, reușind concursul la această facultate, dar unde constată că nu are mari satisfacții și regretă că nu a mers la filologie.

Ideea, apoi, poate fi bună și procedeul corect în timp ce momentul intervenției educative să nu fie potrivit. A pretinde, bunăoară, un *comportament ordonat copilului de doi ani*; sau, a aplica bătaia, după vîrsta reflexelor condiționate și cînd copilul înțelege ce doresc părinții și se simte umilit de jignirea ce i se aduce prin pedeapsa corporală. Ori, privarea de afecțiune social-pozitivă, de elogiul meritat cînd elevul se străduiește să răspundă pe deplin sarcinilor încredințate.

În sfîrșit, **ideea pedagogică poate fi pozitivă, procedeul bine ales, momentul potrivit, dar copilul sau tînărul adolescent să nu recepționeze favorabil la influența dată, găsindu-se într-o stare psihică refractară influențării dorite,** într-o relație de evitare a adultului, de afect negativ, mobilizat într-o reacție de apărare, dominat de o stare de oboseală ori de un proces de blocaj și inhibiție.

Cît privește modul în care sînt resimțite greșelile „educative" ale adulților în evoluția ulterioară a subiecților, datele obținute cuprind descrieri ale conduitelor și ale situațiilor de eșec, însoțite de conflicte și insatisfacții cauzate de respectivele erori. Printre acestea se menționează multiple dificultăți de adaptare socială la un mediu schimbat, deficiențe de acomodare cu noii colegi și profesori, sentimentele de însingurare, timiditate.

Judecînd matur, în viziunea prezentă, incidentele semnalate (a 4-a chestiune din autoraport) tinerii investigați de noi au găsit soluții mai potrivite pentru cazurile citate, propunînd adesea chiar mai multe variante teoretic posibile să se fi aplicate în soluționarea problemelor date.

Modalități active de educare patriotică și revoluționară a elevilor în cadrul cercurilor de dezbateri etice

Prof. ECATERINA BAN

ÎN CUVÎNTAREA ROSTITĂ LA CONSFĂTUIREA DE LUCRU PE PROBLEMELE MUNCII ORGANIZATORICE ȘI POLITICO-EDUCATIVE DE LA MANGALIA, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniа faptul că „o atenție deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar. În această privință trebuie să se acorde o atenție mai mare, în toate formele de învățămînt — începînd din grădiniță pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre." În lumina acestor îndemnuri și orientări *ne propunem în rîndurile de față să relevăm o serie de mijloace și modalități prin* care poate fi sporită substanțial eficiența muncii de educare patriotică și revoluționară în cadrul cercurilor de dezbateri politico-ideologice din școli, în speță al celor de dezbateri etice.

Activitatea din cercurile de dezbateri politico-ideologice reprezintă o formă complexă de abordare a unor aspecte teoretice și practice ale politicii partidului, ale materialismului dialectic și istoric, ale socialismului științific, de etică, estetică, drept, filosofie sau istorie și că existența acestor cercuri își găsește cea mai de seamă și mai reală fundamentare în sporirea continuă a interesului manifestat de elevi față de problemele esențiale ale filosofiei, socialismului științific, concepției științifice despre lume și viață a partidului, ale eticii socialiste, în vederea formării unor profunde convingeri comuniste. Acest interes — vizibil în rîndul celor mai mulți dintre elevii noștri — atestă și un anume grad (tot mai înalt) de cultură generală și politică a tineretului, care permite aducerea în discuție a unor probleme, deosebite, contribuind în mod activ la dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor, la modelarea conștiinței și comportamentului lor.

Avînd ca punct de referință ideile reieșite din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de la Mangalia, cercurile de dezbateri etice care funcționează într-o serie de licee din județul Caraș-Severin și-au intensificat, în acest an școlar, în mod substanțial activitatea, ridicînd-o, în același timp, la un nivel calitativ superior, prin aflarea unor modalități stimulative, de capacitate a interesului elevilor, determinîndu-i pe aceștia să participe în număr foarte mare și să activeze — în sensul propriu al cuvîntului — nu numai în cadrul ședințelor cercurilor, ci pe tot parcursul anului școlar. Este, evident, vorba de o schimbare de optică, aflîndu-și punctul de pornire în dorința profesorilor de a contribui la modernizarea de ansamblu a învățămîntului nostru.

În cadrul celor mai active cercuri de dezbateri etice — de la Liceul de Matematică-Fizică, liceele Industriale nr. 2 și nr. 5 din Reșița, Liceul Pedagogic din Caransebeș și Liceul Agroindustrial din Oravița — s-a pornit de la două idei care, fără a fi noi, și-au găsit în aceste colective de cadre didactice cele mai fertile căi de aplicare: **accesibilitatea problematicii abordate** și **modalități variate de organizare și realizare a dezbaterilor.**

Tematica a fost elaborată de colective alcătuite din cadre didactice și elevi, pornindu-se de la aspectele concrete ale muncii de educație desfășurate în școli, mai exact spus — de la carențele manifestate în precedenții ani școlari în această direcție. Avînd permanent în vedere cele două categorii fundamentale cu care operează etica — binele și răul — temele propuse pentru a fi dezbătute s-au axat pe conturarea și precizarea unui sistem bine închegat de noțiuni și valori morale pe care elevii să le interiorizeze atît pentru a răspunde cerințelor prezente ale școlii, cît și pentru o cît mai rapidă integrare socio-profesională viitoare. Corectitudinea, disciplina, prietenia, întrajutorarea, exigența și autoexigența, dăruirea de sine, perseverența (componente indispensabile profilului unui veritabil revoluționar, unui om nou, al societății noastre și al celei viitoare) — iată principalele probleme puse în discuția elevilor. S-ar putea spune, pînă în acest moment, că nu se întrevede nici un fel de noutate în alegerea subiectelor de dezbatere și acest lucru ar fi cît se poate de adevărat dacă nu ne-am opri și asupra modului în care se realizează dezbaterile și asupra consecințelor ce decurg dintr-o novatoare punere în ecuație a acestor probleme. Și, o spunem din capul locului, noutatea de care vom vorbi nu este de ordin formal, ci este una de substanță, de conținut. Fără a anticipa cumva rezultatele pe care dorim să le prezentăm, vom spune doar că ceea ce profesorii liceelor amintite (și ai altor licee din județul Caraș-Severin, sub directa coordonare a Inspectoratului Școlar județean) și-au propus și au realizat pînă în prezent este cunoașterea și înțelegerea profundă, nuanțată, de către elevi a conținutului și semnificațiilor Codului normelor și principiilor muncii și vieții comuniștilor, al eticii și echității socialiste.

Una dintre principalele metode folosite a fost aceea a **studiului de caz**, prin punerea în discuția membrilor cercului a unor situații ivite chiar în școala lor, oferindu-se toate datele de care aceștia ar avea nevoie pentru o deplină înțelegere a situațiilor (condițiile în care s-a petrecut cazul luat în dezbatere, circumstanțele atenuante ale acestuia, relațiile elevului cu familia, ale familiei cu școala, anturajul elevului etc.). S-a putut constata, chiar de la primele ședințe ale cercurilor, maturitatea de gîndire a elevilor, intuiția fără greș a multora dintre ei, precum și capacitatea lor de a oferi soluții practice de remediere a situațiilor discutate.

În alte cazuri, dezbaterile au pornit de la vizionarea în colectiv a unor filme, a unor piese de teatru, de la lectura presei sau a unor lucrări beletristice — toate acestea alese cu deosebită grijă de către cadrele didactice. Și de această dată a apărut ca evidentă mobilitatea spirituală a foarte multor elevi, discernămîntul lor, capacitatea de analiză plină de finețe a celor văzute sau citite. De o atenție aparte s-a bucurat ședința în care — după vizionarea la Teatrul de stat din Reșița a piesei lui A. Dohotaru „Anchetă asupra unui tînăr care n-a făcut nimic" — la ședința cercului de dezbateri etice au fost invitați colectivul de actori și regizorul care a montat piesa, discuția purtîndu-se între cei care au gîndit un rol pentru a-l interpreta (actorii) și cei care au privit destinele eroilor piesei pentru a și le asuma sau nu în viață (elevii).

Rezultă, credem, din exemplele oferite pînă acum, necesarul **caracter interdisciplinar** al activității unui asemenea cerc de dezbateri,

el venind să alăture cunoștințele elevilor din diverse domenii, sistematizîndu-le în funcție de o problemă sau o situație anume. Acest aspect este deosebit de evident la clasele mai mari, dar el poate fi depistat și pus în valoare și în primele clase de liceu. O modalitate care și-a dezvăluit și alte valențe decît cele vizate în mod direct s-a dovedit întîlnirea tinerilor cu veritabile personalități ale muncii, cu promotori ai spiritului revoluționar, împreună cu care au putut discuta o serie de aspecte legate de experiența directă de viață a acestor oameni, din care elevii au avut de tras învățăminte, pe care le-au analizat cu atenție și pe care, uneori, și le-au însușit ca modele de viață. Mai mult decît atît, s-a putut constata, în finalul anului școlar trecut, că o serie întreagă de opțiuni școlare și profesionale ale elevilor care au participat la cercurile de dezbateri etice și-au aflat o primă și însemnată motivație în discuțiile și în cunoașterea unor oameni ai muncii al căror exemplu li s-a întipărit în minte. Acum, după parcurgerea cîtorva dintre formele pe care cercurile de dezbateri etice le pot adopta în vederea înțelegerii depline și corecte de către elevi a unor concepte morale, dorim să evidențiem **caracterul continuu** al activității cercurilor de care am vorbit, continuitate care nu se referă atît la ținerea ședințelor în zilele și la orele stabilite, cît la o continuă preocupare a elevilor pentru strîngerea datelor necesare susținerii unor puncte de vedere personale. Metoda adoptată este foarte simplă, dar tot pe atît de eficientă: temele de dezbatere se anunță de la începutul anului școlar, urmînd ca membrii cercului să caute, în timp, ca — prin lecturile lor, prin cercetarea atentă a realității din jur, prin vizionări de filme sau spectacole de teatru, prin discuții cu cei din jur — să adune materialul faptic necesar formulării unei intervenții bine documentate în cadrul cercului; documentare care înseamnă, în primul rînd, cunoaștere a vieții, a realității. Pentru că meritul incontestabil al formelor descrise în acest articol este acela de a scoate în evidență și înțelege viața de fiecare zi — văzută, trăită sau transfigurată estetic (dar tot viață!) —, în afara căreia orice teorie, orice teză, cît de bine argumentate sau cît de strălucitor expuse își pierd orice urmă de valabilitate și interes.

În aceeași strălucită Cuvîntare rostită la Mangalia, președintele României atrăgea atenția asupra unei cerințe primordiale a educației noi, comuniste, spunînd:

„să împletim educarea generală cu spiritul patriotic".

Este o cerință a întregului nostru învățămînt așezat, ca și societatea în care trăim, pe baze revoluționare. Considerăm, de aceea, că experiența școlilor din județul Caraș-Severin, pe care am încercat s-o împărtășim — chiar și numai într-unul din domeniile educației politico-ideologice a tineretului școlar — poate constitui un reper și un îndemn în munca oamenilor școlii din întreaga țară.

Cercurile pionierești — formă importantă de stimulare și cultivare a creativității copiilor

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU,
EUGENIA ENĂCHESCU
cercetător științific, C.N.O.P.

ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ, atitudinea creatoare a omului față de realitate s-a soldat cu strălucite rezultate ale geniului uman în toate domeniile de activitate. O contribuție importantă la procesul creației în țara noastră revine tinerei generații, întregului nostru popor. Tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că în prezent este necesar să asigurăm o valorificare superioară a inteligenței creatoare a poporului.[1]

Această acțiune de fructificare a potențialului creator începe de timpuriu în forme adecvate. Organizația Pionierilor concură la aceasta printr-un sistem de forme, atestat de practică în decursul anilor. Sistemul respectiv cuprinde forme variate cum sînt: concursurile, festivalurile, expozițiile, competițiile etc. În ansamblul formelor de activitate care contribuie la stimularea creativității copiilor un rol deosebit îl au cercurile.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, 5 mai 1980, Editura Politică, București, 1980, p. 11.

Cercurile pionierești reprezintă o formă specifică de organizare a activităților de timp liber care reunesc grupuri de copii cu preocupări comune și aptitudini într-un anumit domeniu. Ele se desfășoară pe baza unor tematici anuale, cu un conținut actual, adaptat vîrstei și condițiilor locale și cu ajutorul unor metode active, de implicare a pionierilor și școlarilor în realizarea unor lucrări de utilitate socială, cu caracter novator.

Studiind aportul cercurilor pionierești la cultivarea creativității copiilor în cadrul unei cercetări desfășurată în județele Brașov, Caraș-Severin, Constanța, Iași, Prahova, Sălaj, Teleorman și municipiul București care a cuprins un lot de 4 555 pionieri și școlari și 668 cadre didactice care muncesc cu pionierii, colectivul de cercetători și-a îndreptat atenția spre o serie de probleme vizînd: cuprinderea copiilor în cercuri, formații și ansambluri pionierești, motivația participării copiilor la activitățile de creație, cum și de unde își aleg ei subiectele pentru acestea, raportul dintre nivelul pregătirii școlare și al pregătirii necesare pentru activitățile de creație, etapele procesului creativ la care participă efectiv copiii, evaluarea procesului creativ de către aceștia, metodele active folosite pentru stimularea creativității pionierilor în cadrul cercurilor.

În articolul de față ne referim la **modalitățile prin care pionierii își aleg subiectele și la variantele de structuri ale activităților desfășurate** cu copiii.

1. Pornind de la premisa că toți pionierii sînt capabili să își aducă contribuția prin propuneri, sugestii, idei etc. la elaborarea tematicii (programelor cercurilor) s-a efectuat un sondaj asupra modului în care aceștia sînt consultați la stabilirea tematicii respective.

A rezultat că marea majoritate, peste 60% sînt întotdeauna consultați, un procent de 18% susțin că sînt doar uneori întrebați, iar 14% nu sînt niciodată consultați, 8% reprezentînd nonrăspunsuri. A mai reieșit că și consultarea se produce, în principal, pe două căi:

a) prin solicitarea unor propuneri varite (și variante) de subiecte și lucrări ce se inventariază din care se selecționează cele adecvate vîrstei și se ierarhizează potrivit complexității lor. Această aplicare la specificul pionieresc a cunoscutei metode a „asaltului de idei" evidențiază unele particularități ale actului consultării la copil. Astfel, copiii au tendința de a face multe propuneri, dar nu suficient de potrivite. Majoritatea propun lucrări, obiecte, acțiuni văzute, concrete, cunoscute din experiența proprie, anterioară. Unii fac sugestii nerealiste, depărtate de condițiile reale, uneori chiar fanteziste. Se înțelege că *adultului îi revine sarcina de a orienta modul de gîndire al copiilor astfel încît să fie reținute numai acele propuneri care prezintă element de noutate* și care pot fi realizate într-un anumit context:

b) prin prezentarea unor proiecte de tematici alcătuite de adult, ce se supun discuției membrilor cercului și se definitivează prin îmbunătățirile propuse de aceștia. Desigur, această manieră de consultare a copiilor este mai ușoară, dar nu întotdeauna și mai eficientă din punct de vedere al stimulării gîndirii creatoare, deoarece: *copiii se deprind să li se ofere propuneri* și nu-și mobilizează inteligența; unii pionieri *se inhibă* în fața proiectelor adulților — formulate în termeni de specialitate — și chiar dacă au anumite idei, renunță să le exprime. Uneori, conducătorii de cercuri preluînd tematici parcurse de ei sau de alții în anii precedenți, își plafonează propriile lor intenții de creație și transmit direct sau indirect și copiilor o atitudine mai puțin activă. Or, *consultarea copiilor în stabilirea proiectului programelor, tematicilor de cerc este foarte importantă, în alegerea subiectului, constituind o etapă însemnată a actului creativ la care pionierii pot participa cu succes.* Tot în cadrul sondajului amintit s-a relevat măsura în care pionierii formulează propuneri și pe baza cunoașterii experienței altor cercuri similare din localitate, din județ sau cu rezultate la nivel republican. În general, pentru *aproximativ 3/4 din lotul pionierilor investigați: activitatea altor cercuri de același profil din localitate sau din alte localități, este cunoscută, restul însă, declară că nu cunosc experiențe similare.* Aceste date reflectă practica îmbucurătoare a popularizării rezultatelor diferitelor cercuri și lucrări de creație ale pionierilor prin schimburi de experiență, expoziții, pliante, prin publicații puse la îndemîna detașamentelor și unităților.

Întrucît stabilirea tematicilor, a programelor pentru cercuri, formații și ansambluri se realizează și pe baza cunoașterii unor informații de specialitate din reviste și cărți, pionierilor din ciclul gimnazial li s-au adresat întrebări și în această privință. Au rezultat mai multe modalități de acces al copiilor la sursele de informație, necesare în activitatea de cerc. Astfel, în 54% de cazuri sînt consultate lucrări, cărți, reviste etc. recomandate de adult tuturor membrilor cercului; un procent de 25,4% afirmă că obișnuiesc să consulte și fără recomandări unele publicații la care sînt abonați sau pe care le împrumută de la colegi, de la biblioteci etc.; în alte situații, 15% din pionieri nu au folosit surse de informație, fie că nu le-au fost recomandate de către adult, fie că activitatea din cerc, după părerea lor nu le-a impus o lectură de specialitate, suplimentară. 5,6% au fost nonrăspunsuri.

De altfel, aceste modalități relevate de răspunsurile copiilor sînt confirmate și de pă-

rea cadrelor care muncesc cu pionierii. 65,9% susțin că au recomandat cărți și reviste de specialitate tuturor copiilor, 15,9% arată că pionierii au consultat singuri surse de informație avute acasă, împrumutate etc., iar 14,8% declară că pionierii nu au consultat lucrări de specialitate, activitatea din cercuri și formații neîmpunînd, uneori, acest lucru, 3,4% au fost nonrăspunsuri.

2. Metodica activității în cercurile de creație relevă o serie de structuri specifice care, desigur, la rîndul lor sînt foarte mobile ajungînd prin alternarea diversă a momentelor (etapelor) să configureze o mare varietate. Cu toate acestea, pentru a nu lăsa impresia că în activitățile de creație cu copiii se poate proceda la voia întîmplării sau la inspirația de moment, găsim necesar să prezentăm **cîteva structuri metodice** pentru cercurile tehnico-aplicative, și cultural artistice.

a) structura acțiunii de pregătire a activităților de creație cu copiii desfășurată în cadrul uneia sau mai multor ședințe de cerc cuprinde: **evidențierea surselor bibliografice, a experiențelor și rezultatelor mai însemnate în domeniu; comunicarea temei** (a lucrării, obiectului, dispozitivului etc.) **de realizat și explicarea importanței alegerii ei; evaluarea nivelului de cunoștințe** și **deprinderi** ale copiilor necesare realizării temei și stabilirea completărilor ce trebuie făcute; **indicarea instrumentelor, materialelor** etc., de realizare a temei propuse; **succinte date privind tehnica securității muncii** în cadrul cercurilor tehnico-aplicative și a unora artistice (sculptură în lemn, ceramică etc.);

b) *structura acțiunii de organizare pentru activitățile de creație din cercuri* cuprinde ca etape importante: organizarea colectivului pe grupe, echipe sau individual, potrivit necesităților impuse de temă; distribuirea și prezentarea sarcinilor pe grupe de lucru; stabilirea locului de muncă și a instrumentelor fiecăruia; precizarea și recomandări cu privire la durata lucrării. Se înțelege că organizarea respectivă poate dura atîta timp cît durează realizarea temei, putîndu-se schimba ulterior, după necesități. Mai mult decît atît, chiar în cursul realizării unei lucrări, dacă unul din pionieri lipsește, dovedește neîndemînare sau predilecție pentru altceva, sînt permise modificările de rigoare în organizarea colectivului. Între grupele (echipele) de lucru se stabilește o relație funcțională, precum și între acestea și pionierii cu sarcini individuale;

c) *structura acțiunii de execuție efectivă a lucrării* înserează etape ca: **demonstrația succesivă a operațiilor** pentru întregul colectiv; **demonstrația parțială**, a diferitelor operații pentru grupele cărora li s-au încredințat anumite sarcini; exerciții pentru formarea deprinderii și execuția lucrării; **corectarea erorilor** și rectificări impuse de necesități. Desigur, execuția efectivă presupune o cooperare constantă cu adultul care arată, repetă, corectează, încurajează, stabilește puncte de colaborare între copii, conducînd, indirect, dar ferm întreaga muncă:

d) *structura acțiunii de asamblare, finalizare a lucrării de creație* numără, între componentele sale: combinarea părților în subansamble, secțiuni etc; îmbinarea tuturor elementelor în lucrarea finită; probe de funcționare pe părți și în ansamblu; rectificări pentru asigurarea unei funcționalități optime;

e) *structura acțiunii de verificare a activităților de creație* care include: probe de rezistență și funcționare îndelungată; probe de comportare în diferite condiții, intrarea în competiție cu alte exemplare ale activităților de creație de același gen; evaluarea calității lucrării și a muncii de creație efectuată de copii; selecționări și expuneri în cadrul unor expoziții sau multiplicări, publicații etc.

*

Aportul cercurilor pionierești la cultivarea creativității copiilor este atestat de nenumăratele aparate, lucrări tehnice, artistice etc., care au fost distinse în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României", al concursurilor și competițiilor organizate. **Varietatea lucrărilor în care se îmbină simplitatea cu ideea de nou dovedesc spirit de observație, imaginație și gîndire creatoare, aptitudini și talente, în cele mai diverse domenii.** Cadrele care muncesc cu pionierii, adoptînd o metodică adecvată pentru activitățile de creație ale copiilor, ei înșiși coparticipanți la acestea pe baza experienței concrete și măiestriei lor pedagogice afirmă în prezent că pionierii și școlarii dispun de un potențial creativ important, că ei pot participa cu succes la diferitele etape (faze ale procesului creativ, la creație în ansamblu). **Stă în puterea noastră să canalizăm acest potențial, să îl dezvoltăm astfel ca el să fructifice în folosul tuturor copiilor, al oamenilor.**

Cultivarea sentimentelor moral-politice şi patriotice ale copiilor preşcolari, prin activităţile muzicale

Prof. IOANA FUMEA
Inspectoratul şcolar din municipiul Bucureşti

ÎN VEDEREA MANIFESTĂRII PLENARE A CONŞTIINŢEI SOCIALISTE la viitorii făuritori ai României socialiste şi comuniste, sub forma actelor şi atitudinilor sociale şi comportamentale, se impune să se întreprindă de timpuriu o activitate unitară, sistematică, ordonată, perseverentă, diferenţiată pe vîrste şi indivizi de către toţi factorii educaţionali, prin forme diverse, atractive, participative.

Cunoscîndu-şi bine materialul uman cu care lucrează, avid de cunoaştere şi plin de sensibilitate, învăţămîntul preşcolar, în colaborare cu Organizaţia Şoimii Patriei valorifică cu mult succes în cultivarea conştiinţei patriotice, revoluţionare a copiilor, activităţile muzicale, fie sub forma audiţiilor, fie prin interpretarea de către copii a unor cîntece însoţită de mişcări şi de alte mijloace de expresie accesibile.

Prin cîntec şi mai ales prin cîntecul patriotic, copiii îşi precizează cunoştinţele cu privire la realităţile vieţii, la unele fapte de vitejie ale poporului nostru, se bucură de realizările obţinute de oamenii muncii sub conducerea partidului, îşi adîncesc unele impresii în legătură cu portul românesc şi la unele obiceiuri şi tradiţii populare, îşi exprimă admiraţia faţă de plaiurile ţării. Muzica dezvoltă dragostea faţă de patrie, faţă de partid, faţă de trecutul de luptă al poporului nostru.

Jocul muzical „ŢARĂ DRAGĂ", desfăşurat la grupa mare, a fost realizat prin asocierea conţinutului cu imaginea hărţii şi a stemei Republicii Socialiste România, precum şi prin asocierea acestora ca unele tablouri cu imagini reprezentative ale frumuseţilor şi ale bogăţiilor patriei, menite să trezească sentimentul dragostei faţă de ţară şi popor. Ideea care se desprinde din conţinutul versurilor, din muzica veselă, antrenantă, este dragostea, admiraţia şi preţuirea de către copii a frumuseţilor ţării, căreia sînt hotărîţi să-i închine întreaga lor muncă şi viaţă.

„Mulţi eroi te apărară,
Dîndu-şi viaţa, scumpă ţară!
Şi noi, de va fi să fie,
Ne dăm viaţa, României!"

Grija partidului şi statului nostru pentru copiii ţării, concretizată în asigurarea tuturor condiţiilor pentru ca toţi copiii ţării să-şi poată trăi copilăria şi să se poată manifesta în plenitudinea posibilităţilor şi a aptitudinilor lor se desprinde din conţinutul cîntecului „SĂ TRĂIEŞTI, PARTID IUBIT" de D. D. Stancu:

„Să trăieşti, partid iubit
Că ni-e traiul fericit.
Tu ne-nveţi cum să muncim,
Patria să ne-o iubim".

Educaţia moral-politică şi patriotică prin intermediul activităţilor muzicale, urmăreşte şi sensibilizarea afectivă a copiilor cu privire la unele aspecte din trecutul de luptă al poporului român pentru libertate naţională şi socială, în legătură cu sărbătorirea unor evenimente social-politice importante din istoria patriei şi a partidului nostru.

Cu bune rezultate s-au folosit audiţiile muzicale atît în activităţile instructiv-educative, cît şi în Organizaţia Şoimii Patriei. Astfel, cu prilejul audierii de către copii a „BALADEI" lui Ciprian Porumbescu, li s-a vorbit copiilor şi despre viaţa acestui proeminent reprezentant al muzicii româneşti, care a fost un mare patriot, punînd în muzica sa dragostea de ţară, frumuseţea meleagurilor noastre româneşti — pămîntul, pădurea, rîul. Educatoarele au explicat şoimilor patriei cum tînărul Ciprian Porumbescu înflăcărat de o mare iubire de patrie, *a căutat să transpună în muzica sa atît frumuseţile plaiurilor româneşti şi bogăţiile pămîntului ţării, cît şi dorinţa de libertate şi fericire a oamenilor de pe aceste ţinuturi.* Copiii au manifestat o mare bucurie şi mîndrie aflînd că Ciprian Porumbescu a compus muzica pe care o regăsim la Imnul de stat al R.S.România.

Cu mult interes ascultă copiii discurile în care se prezintă istoria, se vorbeşte de eroismul strămoşilor în lupta împotriva duşmanului, de exemplu cîntecul „MAMA LUI ŞTEFAN CEL MARE", TOMA ALIMOŞ" „MARŞUL LUI IANCU", precum şi cîntecul patriotic din timpul Războiului de Independenţă din anul 1877, care se încheie cu speranţa că sacrificiul suprem al ostaşilor nu este zadarnic, întrezărindu-se, încă de atunci, „Era unor vremi mai bune", ca în versurile:

„Și-am striga, mergînd în foc
Rămîi, țară, cu noroc!"

În aceeași manieră au fost desfășurate și alte audiții: „ODA BUCURIEI" — muzica de L. van Beethoven, „RAPSODIA ROMÂNĂ NR. 1" de George Enescu, „CÎNTEC PENTRU PARTID", „STEAGUL NOSTRU", „MI-E DRAGĂ ROMÂNIA" etc. Aceste audiții, precum și alte cîntece *cu conținut patriotic* învățate în cadrul activităților muzicale, sînt folosite cu succes și în cadrul momentului patriotic, parte integrantă a procesului instructiv-educativ și prilej important de educație moral-politică și patriotică a copiilor.

Un rol important în sensibilizarea afectivă a copiilor și cultivarea sentimentelor lor patriotice prin intermediul activităților muzicale îl are Organizația Șoimii Patriei. La vîrsta preșcolară viața afectivă este deosebit de intensă și ca urmare educatoarele îndrumătoare ale grupelor de șoimi ai patriei — cunoscînd aceste particularități, urmăresc să cultive la copii sentimentul de atașament față de organizație, față de viața în colectiv, bucuria și mîndria de a face parte din Organizația Șoimii Patriei.

În vederea realizării acestor obiective, în astfel de momente se creează o atmosferă solemnă, după caz, cu elemente sărbătorești, prin participarea activă a pionierilor instructori ai grupelor de șoimi sau prin participarea părinților.

Acțiunile desfășurate în cadrul Organizației Șoimii Patriei cuprind și numeroase forme de folosire a muzicii, în special în vederea participării acestora la Festivalul național „Cîntarea României", care constituie pentru șoimi un cadru bogat de manifestare artistică, de educație patriotică și revoluționară a lor. În afara faptului că acest festival este un bun prilej de descoperire și cultivare a talentelor, el este și o formă de manifestare a dragostei pentru țara în care s-au născut, în care muncesc și trăiesc.

Muzica, însoțită de mișcare, sub forma jocurilor muzicale, a dansurilor populare sau a celor cu teme inspirate din muncă, din natură etc. constituie mijloace cu valențe educative deosebite în cultivarea sentimentului patriotic la copii. Cînd copilul a devenit mai sigur pe mișcările lui, jocul muzical este înlocuit în cadrul serbărilor de dansul popular sau de dansul cu temă. Strigăturile ce însoțesc adesea dansul popular îmbogățesc, prin conținutul lor gama de sentimente patriotice.

Ca urmare, bogata experiență a educatoarelor, activitățile muzicale se dovedesc a fi mijloace eficiente în cultivarea sentimentelor morale și patriotice la copiii de vîrstă preșcolară, educatoarele muncind cu dragoste și pasiune, folosind cele mai adecvate și variate mijloace pentru insuflarea unor trăiri emoționale puternice de factură patriotică, politică, care, mai tîrziu se vor transforma în convingeri trainice. La aceste obiective este necesară o cunoaștere temeinică de către educatoare a politicii partidului, de selectare a acelor cîntece și melodii care să favorizeze realizarea obiectivelor educative. De asemenea, este bine să organizeze și să desfășoare activitățile cu multă atenție, valorificînd materiale didactice auxiliare, care să conducă cu ușurință la desprinderea mesajului moral, politic, patriotic din muzică. Pentru educarea moral-politică și patriotică a tinerei generații nu trebuie uitate îndemnurile adresate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de la Mangalia din 2—3 august 1983:

„Să cultivăm sentimentul dragostei de patrie, de popor. Să dezvoltăm muzica, dansul românesc, tot ceea ce este creația poporului nostru... Singura sursă de inspirație trebuie să fie viața și munca poporului nostru. Trebuie să se bea numai din izvorul cu apă vie ce izvorăște din pămîntul udat de sudoarea și sîngele înaintașilor. Numai acest izvor este dătător de viață și de inspirație".

Modalități de formare a deprinderilor de comportare civilizată la copiii preșcolari

MARIA SPĂTĂRELU
EMILIA VOINEA
Grădinița din satul Ogretin, com. Drajna, jud. Prahova

NECESITATEA intensificării activității de educație moral-cetățenească a tineretului derivă din rolul deosebit ce revine activității educative, muncii politice de formare a conștiinței socialiste a maselor populare, a omului nou, în întreaga operă de dezvoltare

economică-socială și de construcție socialistă din țara noastră, așa cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a partidului din decembrie 1982, la Consfătuirea de lucru de la Mangalia din 2-3 august 1983 și cum reiese din alte documente de partid și de stat actuale.

Grădinița, într-o unitate de cerințe cu familiile copiilor, cu Organizația Șoimii Patriei, cu Organizația Pionierilor, valorificînd contextul social favorabil din țara noastră, urmărește, pe lîngă instruirea morală a copiilor și formarea primelor elemente de conduită morală a lor. Printre acestea se situează și deprinderile de comportate civilizată.

La alegerea modalităților de formare a acestor deprinderi, educatoarea va ține seama de *principiile educării copiilor în spiritul moralei comuniste*, printre care important este cel al cunoașterii și respectării particularităților de vîrstă și individuale ale preșcolarilor. Știind că aceștia au tendința de a imita comportarea adulților din mediul apropiat copiilor, din povești și basme; cunoscînd că au o slabă putere de a discerne ceea ce este bine de ceea ce este rău; că simt nevoia de mișcare, de acțiune; că au o receptivitate și o plasticitate aparte ale sistemului nervos; avînd în vedere trăirile afective puternice ale acestora, vom putea să concepem actul pedagogic cu valențele educative cele mai eficiente în direcția formării conduitei morale a copiilor, încă de la grupa mică.

Important este ca *această activitate să evite verbalismul moralizator și să împletească vorbele cu faptele*, prin exemplele pozitive ale educatoarei, ale părinților, prin exemple luate din mediul înconjurător, din literatura pentru copii și din filme accesibile lor. Formarea, întărirea deprinderilor și obișnuințelor morale pozitive, frînarea sau eliminarea deprinderilor de comportament negativ se pot face prin toate activitățile desfășurate cu copiii, pornind de la cele mai simple acțiuni.

Dacă *deprinderea de a se spăla pe mîini*, înainte și după masă are o mare importanță din punct de vedere igienic, *salutul*, *ordinea*, *curățenia* sînt tot atît de importante pentru conduita morală a viitorului cetățean.

În drumul lor spre grădiniță copiii întîlnesc cetățeni de diferite vîrste pe care trebuie să-i salute, să li se adreseze în mod politicos. Ordinea și curățenia sînt necesare pentru că, uneori copiii sînt lăsați în grija unui frate mai mare sau chiar în situația de a pleca singuri la grădiniță, întrucît părinții sînt antrenați în muncile agricole. Ca atare, copiii trebuie să fie educați în spiritul ordinii și al curățeniei. *Odată formate, bunele deprinderi rămîn achiziții pentru toată viața.* Un alt avantaj este că la grădiniță se mărește timpul destinat jocurilor și activităților alese. Comportarea civilizată a copiilor dă posibilitatea educatoarei să desfășoare activitățile în condiții optime.

Începînd cu grupa mică am căutat să dezvoltăm la copii *relațiile de prietenie*, de întrajutorare — în sensul de a se ajuta la îmbrăcat și dezbrăcat cînd pleacă la plimbare, ori cînd se întorc de la plimbare să vină împreună de acasă, dacă locuiesc în aceeași direcție etc.

Avînd în vedere că familiile din care provin copiii grădiniței noastre s-au ocupat diferit de educația lor, am acordat o atenție deosebită cunoașterii fiecărui copil din grupă. Am constatat că unii părinți au dat o mare atenție pregătirii copilului din punct de vedere intelectual, au făcut efortul de-al învăța să numere, să citească — acest aspect constituind pentru ei o preocupare evidentă. Alții s-au străduit să-i educe în spiritul cinstei, iar alții, puțini la număr, nu au depus nici un efort, nici pentru educarea intelectuală, nici morală a copiilor lor, pornind de la ideea că au grijă și știu ce trebuie să facă educatoarele.

Plecînd de la aceste stări de lucruri noi am lucrat astfel încît să avem copiii din grădiniță cît mai omogen pregătiți. În acest scop ne-am ocupat îndeaproape de fiecare copil în parte. Reușita formării deprinderilor și a obișnuințelor de comportare civilizată au depins, în mare măsură, de prichepere, de răbdarea și stăpînirea de sine a noastră. Atît timp cît deprinderile nu sînt transformate în obișnuințe, cea mai mică cedare sau reducere din exigențe față de copii distrug o muncă de luni de zile. În această idee am căutat ca *educarea civilizată să o integrăm în procesul educației comuniste* de care este indisolubil legată și determinată.

Am organizat judicios regimul zilnic al copiilor din grădiniță pe baza unui program elaborat științific în raport cu principiile igienice, psihologice și pedagogice moderne. Respectarea cerințelor și regulilor stabilite de regimul zilnic fac posibilă formarea deprinderilor și transformarea lor în obișnuințe. Cunoscînd *forța educativă a exemplului* și capacitatea de a imita fără putere de discernămînt a copiilor, le-am oferit modele pozitive de comportare, eliminînd cu tact pe cele negative.

Primele exemple de acest fel copii le găsesc la oamenii care-i înconjoară. Printre acestea, *exemplele noastre, ale educatoarelor, au o înrîurire deosebită asupra comportamentului copiilor.* Cu noi ei vin în contact direct și la noi apelează în toate împrejurările. De aceea ne-am ferit de explicații moralizatoare și le-am vorbit cu calm, fără ton ridicat. Indicațiile sau sfaturile pe care le dăm copiilor, oricît de îndreptățite ar fi ele, dacă folosim un ton aspru, ei le îndeplinesc din supunere.

Am căutat să le explicăm de ce trebuie să acționeze într-un anumit fel și nu în altul, am căutat să ne comportăm astfel încît să fim un exemplu de urmat, să le oferim

idealul copiilor în viitor, fiindcă preşcolarii imită ţinuta îngrijită a „tovarăşei educatoare" şi comportarea caldă şi apropiată faţă de ei, imită pînă şi tonul felul nostru de a gesticula etc.

De aceea, se cere foarte multă atenţie pentru că ei pot dobîndi unele deprinderi negative, dacă nu dirijăm continuu procesul de însuşire a bunelor deprinderi. Acestea le-am transmis copiilor prin diferite mijloace, le-am demonstrat, le-am explicat deprinderile ce urmau să le formăm, iar după aceea am trecut la consolidarea lor prin exerciţii, pe care le-am urmărit cu perseverenţă pentru a le transforma în obişnuinţe. Pe parcurs am întîmpinat unele greutăţi, dar cu mult tact pedagogic, atunci cînd s-au ivit aspecte negative, le-am îndreptat. Am subliniat atît aspectele pozitive cît şi pe cele negative în faptele şi acţiunile copiilor sub forma aprobării sau dezaprobării. De exemplu: „Ce *frumos* s-a *comportat* Maria cînd i-a ajutat pe cei doi copii din grupa mică să meargă la grădiniţă"; „Este bine că Ionel şi-a ajutat colegul să se îmbrace sau să se spele"; „Nu a procedat frumos Gigel cînd l-a stropit cu apă pe prietenul lui, Florin"...

Pentru a le forma *deprinderi de politeţe*, i-am învăţat *cînd*, *cum* şi *pe cine să salute*, urmărind cu exigenţă respectarea acestor cerinţe. La fel, i-am învăţat pe copii *cum să folosească termenii de politeţe* — să mulţumească cînd primesc ceva şi să spună „poftim" cînd oferă ceva, să ofere scaunul unui musafir, unui om mai în vîrstă — chiar şi unui *pionier*, cînd acesta vine să le povestească cum este la şcoală. Asemenea deprinderi se pot forma în toate etapele zilei, în toate activităţile din grădiniţă cu obligaţia de a li se acorda o atenţie deosebită.

Dacă privim în jurul nostru, foarte multe persoane vădesc — situaţie neplăcută — că nu şi-au însuşit la timp unele deprinderi de comportare civilizată. E vorba de regulile de politeţe, bună-cuviinţă etc. Pentru a preveni asemenea situaţii, am procedat în felul următor: Mai întîi, le-am vorbit despre *importanţa salutului*, apoi le-am spus că este bine să-i salute pe vecini, fiindcă sînt mai în vîrstă, iar *atunci cînd părinţii lor nu sînt* acasă şi ei au nevoie de un sprijin urgent, *ei*, *vecinii* sînt primii care-i vor ajuta.

Apoi, lăsînd în ordine camera în care au dormit, părinţii lor vor fi scutiţi de această treabă şi se vor putea ocupa mai mult de ei, citindu-le poveşti sau recitîndu-le poezii.

Pentru a-i pune în situaţia de a aplica ceea ce le-am spus, ne-am deplasat cu ei la şcoala din comună. Pe drum am întîlnit foarte mulţi cetăţeni, mai tineri şi mai în vîrstă. Am căutat să fim atente cum se comportă, dacă salută din proprie iniţiativă. Observaţiile făcute de această dată, ca şi în alte ocazii, special organizate, ne-au dat posibilitatea să cunoaştem care dintre copii respectă aceste reguli de comportare civilizată, în ce măsură sînt formate, la care dintre ei trebuie să insistăm.

O modalitate accesibilă şi îndrăgită de copii, pe care am valorificat-o cu succes în scopul formării unor deprinderi de comportare civilizată şi pentru cultivarea unor trăsături pozitive de caracter şi de voinţă au fost povestirile şi lecturile educatoarei. Prin conţinutul şi prin forţa de sugestie a limbajului literar, completate prin forme auxiliare de expresie, am putut orienta capacitatea copiilor de a compara faptele eroilor şi de a discerne treptat, ceea ce este bine de ceea ce este rău, din poveşti şi basme, din povestiri cu conţinut de muncă, cu conţinut istoric etc.

De exemplu, povestirea „CE A UITAT FĂNUCĂ SĂ SPUNĂ?" de Luiza Vlădescu a fost prezentată copiilor de la grupa mijlocie înregistrată la casetofon, avînd posibilitatea de a întrerupe, de fiecare dată, după întrebarea „Ce a uitat Fănucă să spună?" Răspunsurile au fost formulate de copii chiar pe parcursul povestirii, menţinîndu-le, astfel, interesul pentru activitate. Copiii au recunoscut cu uşurinţă formulele de adresare politicoasă la despărţirea lui Fănucă de părinţi, la întîlnirea sa cu colegii de grădiniţă, la solicitarea unei jucării, la primirea mesei de prînz, la plecarea de la grădiniţă etc.

Însoţind povestirea de mînuirea unor subiecte ale personajelor principale pe flanelograf, copiii şi-au precizat în alt context deprinderile elementare de comportare civilizată pe care le pot folosi în diverse împrejurări din viaţa şi din activitatea zilnică. Jocurile, oricare ar fi ele, îi ajută pe copii să-şi însuşească regulile şi normele de comportare civilizată, ridică în faţa lor necesitatea de a-şi frîna mişcările, pornirile, de a-şi pune de acord dorinţele şi interesele lor cu acelea ale colegilor lor, de a se stăpîni. În joc copilul îşi însuşeşte în mod activ regulile şi normele de conduită civilizată, numai dacă sînt conduse cu competenţă de către educatoare.

Jocul „SÎNTEM LA TEATRUL DE PĂPUŞI" l-am folosit cu dublă valenţă educativă, atît prin conţinutul spectacolului după povestea „IEDUL CU TREI CAPRE" de Octav Pancu-Iaşi, cît şi prin îndrumarea comportării copiilor în „sala de spectacol". Astfel, la început am interpretat rolul de plasatoare, orientînd copiii spre locurile lor, amintindu-le că băieţii au datoria să ofere întîietate fetiţelor la intrarea în sală şi la aşezarea pe scaune. De asemenea, le-am precizat că au obligaţia să aibă grijă de obiectele din jur, să păstreze liniştea în timpul spectacolului. În continuare, „intrînd" în rolul de ied, ce-l interpretam în spectacol, alături de alţi cîţiva copii mai buni de la grupa mare, am avut posibilitatea să conduc eu atenţia şi gîndirea copiilor spre dezaprobarea formelor de lene şi răsfăţ, manifestate de ied, spre satisfacţia pe care acesta a

simțit-o, cînd a reușit să mănînce singur, să se îmbrace și să se încalțe singur, fără ajutorul mamei, al bunicii și al mătușii.

Revenind în sală, la încheierea „spectacolului", am sondat impresiile copiilor, făcînd legătura cu realitatea din grupă printr-o scurtă conversație. Copiii au sesizat cu ușurință învățămintele povestirii și și-au sfătuit colegii dezordonați, care nu se străduiesc să-și rezolve independent unele sarcini accesibile, nu se adresează civilizat, să depună eforturi mai mari în acest sens, pentru a le fi expuse fotografiile la panoul „URMAȚILE EXEMPLUL".

Cu rezultate bune am folosit sfatul, pe care l-am dat sub forma exprimării propriei păreri asupra felului cum trebuie să procedeze într-un caz sau în altul. Astfel, copiii pot fi sfătuiți cum să-și ajute părinții acasă, cum să viziteze bolnavii, cum să se comporte în diferite împrejurări. Educatoarea poate să se adreseze copilului într-o formă blîndă, în care greutatea datoriei cerută oficial devine o plăcere determinată de dreptul care i se dă acestuia de a-și alege singur o linie de conduită. Rugămintea are o eficiență mare atunci cînd educatoarea are autoritate în ochii copiilor și le-a cîștigat dragostea. Pe lîngă procedeele folosite pentru formarea conduitei civilizate, preșcolarii pot fi stimulați, sub forma aprobării și încurajării actelor lor morale. Cînd se întîmplă ca preșcolarul să nu se supună indicațiilor date, educatoarea este bine să analizeze cauzele care l-au determinat și în funcție de particularitățile psihoindividuale să folosească și alte metode, care duc în ultimă instanță la convingerea copilului pentru a se supune unei reguli. *Cînd regula a fost călcată conștient educatoarea trebuie să-l dezaprobe pe cel vinovat, mai ales sub forma observației în fața grupei ca și prin îndepărtarea lui provizorie din joc.* Pe măsura faptei pot fi luate și alte măsuri, cu tactul pedagogic impus de situație.

Munca desfășurată în grădiniță pe linia formării și dezvoltării deprinderilor de comportare civilizată este necesar să-și găsească întărirea corespunzătoare și în familie. De aci necesitatea realizării unității de cerințe și acțiune între grădiniță și familie. În acest scop *sîntem datoare să cunoaștem bine familiile copiilor*, iar în funcție de situațiile concrete să dăm îndrumările respective. Prin formele specifice de colaborare între grădiniță și familie vom acționa în rîndul acestora, le vom face cunoscut conținutul, metodele și procedeele menite să ducă la realizarea atitudinii pozitive a copilului. Activitatea sistematică de educare a comportării civilizate a copilului din grădiniță și în familie contribuie la consolidarea deprinderilor însușite de către copii și la transformarea lor în obișnuință.

Căutări și înnoiri în activitățile cu preșcolarii*

PREGĂTIREA preșcolarilor pentru integrarea în clasa I nu este o problemă nouă, dar a suscitat interes și o deosebită preocupare în rîndul specialiștilor, care au căutat noi căi de corelare a activității din grădiniță cu procesul instructiv-educativ din clasa I. Aceștia au pornit de la ideea că este necesar să li se asigure copiilor în vîrstă de 3—6 ani o dezvoltare multilaterală, potrivit particularităților lor psihofizice. De aici și necesitatea sporirii eficienței educației la vîrsta preșcolară și a pregătirii copilului pentru activitatea școlară. Aceasta presupune, atît din partea educatoarelor cît și a celor care lucrează cu copiii din clasa I, o preocupare crescîndă și un interes deosebit pentru pregătirea copilului în vederea integrării eficiente în clasa I; mai ales dacă se pleacă de la ideea că eficiența procesului de învățare depinde de modul în care a fost pregătit copilul în vederea asimilării cunoștințelor.

Întrucît procesul formativ angajează întreaga personalitate a copilului (și așa în formare) un colectiv de specialiști au desfășurat o cercetare în grădinițe și școli, au sondat opinia specialiștilor, pentru a depista maturitatea școlară, potențialul psihofizic și biologic al copilului preșcolar, în vederea integrării cu o mai mare ușurință și rapiditate în procesul instructiv-educativ din clasa I.

Prin investigațiile întreprinse și sugestiile date cercetătorii demonstrează prin utilitatea teoretică și practică a pregătirii copilului pentru școală atît în plan intelectual, moral, estetic, fizic, cît și comportamental. În acest scop autorii au venit în sprijinul educatoarelor, și chiar a învățătorilor care predau la clasa I, cu modele și tehnici de lucru.

În lucrarea lor, rod al cercetării de mai mulți ani, au pus la îndemîna educatoarelor un bogat material teoretic care fundamentează și orientează activitatea din grădiniță: fișe de lucru axate pe problemele majore ale grădiniței, îndrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii, pentru formarea reprezentărilor matematice și pentru pregătirea pentru scriere, necesare realizării continuității învățămîntului preșcolar cu cel primar.

Un spațiu important și bine structurat s-a acordat ghidului pentru observațiile educatoarei privind maturizarea copiilor în vederea școlarizării.

Deși studiul introductiv conturează toate problemele pri-

SILVIA DIMA

(Continuare în pag. 42)

*M. E. I., Julieta Alexandru, Valentina Filipescu (coordonator) Florica Glod, Ioana Herseni, Sora Lungu-Nicolae, Martha-Elena Stoiciu, Eliza Tunsanu, *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, E.D.P., 1983.

Stimularea creativității și deprinderilor tehnice la pionieri

Prof. SPIRIDON IVAȘ
Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei din Săveni, jud. Botoșani

ÎN CADRUL EFORTULUI GENERAL DE CREAȚIE ȘTIINȚIFICĂ ȘI TEHNICĂ un rol de seamă revine și tinerei generații. De aceea, școala și Organizația Pionierilor au sarcina de a cultiva la elevi interesul pentru cercetarea științifică, de a le forma deprinderile tehnice necesare, deziderat care se realizează atît prin activitățile curente stabilite de programele școlare, cît și în cadrul cercurilor și laboratoarelor din școli și din casele de pionieri și șoimi ai patriei.

Stimularea creativității și a deprinderilor tehnice reprezintă o preocupare de bază în activitatea laboratorului de electrotehnică de la Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei din Săveni, județul Botoșani.

Pentru anul școlar 1981—1982, în scopul stimulării interesului pentru creația științifică și tehnică, am alcătuit un program de activități aparte. În atingerea obiectivului propus accentul principal l-am deplasat pe formarea deprinderilor tehnice odată cu acumularea de noi cunoștințe, utilizînd ca suport elementele teoretice și practice asimilate în școală.

Copiii au fost conduși spre ideea că toate realizările științei și tehnicii întîlnite astăzi (aparate electrocasnice, aparate și mașini industriale, tehnologii noi) sînt rodul unei îndelungate evoluții și reprezintă stadiul actual al cunoașterii umane, evoluția lor continuînd sub ochii noștri.

Pentru a-i convinge pe pionieri că pot deveni și ei creatori, am analizat împreună cauzele datorită cărora un stilou nou cu rezervor de cauciuc al unui coleg de-al lor nu „vrea" să scrie și a reieșit că cerneala nu aderă (nu udă) cărbunele care este din plastic și, deci, nu poate pătrunde prin fenomenul de capilaritate între peniță (la peniță aderă totuși cerneala) și cărbune. După mai multe propuneri și încercări practice (modificarea relativă a poziției peniței față de cărbune, mărirea canalului, schimbarea tipului de cerneală) s-a observat că mătuind cărbunele, cerneala aderă. Dar după 10—15 minute de funcționare problema a revenit în actualitate, întrucît iarăși stiloul nu mai scria. Rezervorul stiloului se comportă ca un tub Torricelli, aerul neavînd pe unde să intre în rezervor pentru a echilibra presiunea interioară cu cea exterioară. Analizînd funcționarea unui stilou de calitate superioară, copiii au observat un tub subțire în centrul rezervorului, care are tocmai rolul de a echilibra presiunile. Problemele care s-au ivit cu ocazia acestor discuții și experimentări se bazau pe cunoștințe acumulate de copii în clasa a VI-a (coeziune, adeziune, capilaritate, presiune atmosferică, tubul lui Torricelli etc.), iar aceștia au reușit să le utilizeze bine în cazul concret ivit.

De-a lungul tuturor ședințelor de lucru, pionierii au venit cu o mulțime de idei vizînd domenii diferite, astfel că, pe lîngă activitatea curentă de laborator destinată acumulării de cunoștințe și de formare a deprinderilor tehnice, am abordat mai îndeaproape noțiunile de invenție și inovație. În discuții am accentuat faptul că nu se brevetează ideile, ci numai soluțiile tehnice, apoi am distribuit pionierilor cîteva buletine cu descrieri de invenții brevetate în țară accesibile înțelegerii lor. Cadrul „teoretic" și afectiv fiind creat, împreună cu diriginții am organizat o vizită la o întreprindere locală, îndrumîndu-i pe copii să-și noteze și să pună întrebări legate de funcționarea aparaturii și utilajelor întîlnite.

Căutările micilor cercetători au fost încununate de succes, ei reușind să realizeze două inovații *aprobate de institutele centrale de cercetări*, și anume: „Siguranță electronică" și „Antenă automată pentru autovehicule" — *care au fost prezentate în cadrul concursului de creație tehnică „Start spre viitor", obținînd premiile întîi și, respectiv, trei.*

În anul școlar 1982—1983 au fost propuse alte șase inovații — două fiind deja recunoscute

ca atare: „Dispozitiv pentru menținerea nivelului unui electrolit între anumite limite" și „Comutator temporizat".

Drumul unei inovații de la stadiul de idee pînă la găsirea soluției tehnice și punerea ei în practică este lung și presupune un volum mare de cunoștințe, perseverență și competență atît în partea elevilor cît și a conducătorilor de cerc.

În cursul unei vizite la Stația de alimentare cu apă potabilă a orașului Săveni, copiii s-au interesat care sînt principalii consumatori de energie în cadrul procesului de tratare și filtrare a apei și dacă se simte nevoia unei automatizări în cadrul acestui lanț tehnologic. Astfel au aflat că toate instalațiile sînt mecanice sau electromecanice, neexistînd automatizări electronice și ca o sursă de pierdere a energiei electrice este funcționarea continuă a două agitatoare (motoare trifazate de 2,7 Kw) și a unei pompe electrice (1,2 Kw) care mențin constant nivelul unui electrolit $Al_2(SO_4)_3$ într-o cuvă de 1 m^3, de unde, prin intermediul unor calibre reglabile în trepte, curg cantități mici de substanță în conducta principală de apă. După examinarea atentă a instalației și din discuțiile purtate cu muncitorii și specialiștii de aici, școlarii au fost convinși că vor reuși să găsească o metodă pentru eliminarea acestor pierderi de energie electrică. S-a stabilit că agitatoarele trebuie să omogenizeze soluția înainte de funcționarea pompei, pentru nivelul de electrolit din cuvă fiind admisă o toleranță de cîțiva centimetri.

Ca primă fază, am procurat cîteva cărți de hidrotehnică și automatizări pentru documentarea copiilor asupra stadiului cunoscut al tehnicii în acest domeniu și am propus trei direcții de cercetare pentru găsirea unei soluții, fiecare urmînd să fie urmărită de o grupă de elevi: o soluție tehnică cu elemente mecanice, o a doua soluție cu elemente electromecanice și o soluție electronică. Din discuțiile purtate ulterior, a reieșit că din punctul de vedere al economicității și al posibilităților laboratorului nostru, este mai convenabilă o soluție tehnică electronică. În acest scop, am recomandat la două grupe de cîte doi elevi să studieze independent funcționarea și utilizarea circuitului T triger Schmitt și ale circuitelor de temporizare electronică.

În cursul mai multor *ședințe de laborator*, copiii au realizat practic cîteva montaje, analizînd funcționarea acestora, avantajele și dezavantajele fiecăruia. În cadrul unor dezbateri comune s-a ajuns la următoarea soluție: un sesizor de nivel (circuit triger Schmitt) să pornească agitatoarele pentru omogenizarea soluției și un temporizor să pună în funcțiune pompa după două minute, pentru umplerea cuvei. Împreună, cele două grupe de mici specialiști au stabilit un plan de lucru efectuînd un montaj experimental care, după mai multe îmbunătățiri a corespuns propunerilor noastre, după care s-a trecut la realizarea documentației pentru inovație.

Institutul de Cercetări pentru Industria Electrotehnică a avizat favorabil dosarul, astfel că Ministerul Educației și Învățămîntului a eliberat certificatul de inovație nr. 31 din 26 ianuarie 1983. Prototipul unui astfel de dispozitiv a fost montat și funcționează bine la Stația de Apă, autorii inovației — elevii — trecînd adesea să verifice și să întrețină aparatura montată.

Acest dispozitiv reduce cu 90% timpul de funcționare a motoarelor electrice, aducînd economii anuale de circa 60.000 Kwh. Dar iată caracteristicile inovației, așa cum au fost prezentate I.C.P.E-București.

DISPOZITIV PENTRU MEINTNEREA NIVELULUI UNUI ELECTROLIT ÎNTRE ANUMITE LIMITE.

Instalația pentru tratarea apei potabile cu $Al_2(SO_4)_3$ la Stația de Apă din orașul Săveni este prevăzută cu două bazine cu soluție și două motoare trifazate pentru agitarea și omogenizarea soluțiilor și o electropompă ce alimentează o cuvă de nivel din care prin diferite calibre este tratată apa, cantitatea suplimentară de soluție fiind refulată la bazinele cu soluție.

Debitul de soluție preluat din cuvă pentru tratarea apei potabile este foarte mic, cele trei motoare trifazate avînd puterea totală de 6,6 Kw, funcționînd continuu, fără a fi necesar oprirea și pornirea lor făcîndu-se manual.

Dezavantajele acestei soluții sînt:

— necesită o funcționare continuă a motoarelor risipind inutil energia electrică;

— comanda pornirii și opririi motoarelor se face manual, iar observarea nivelului se face vizual.

Inovația propusă elimină dezavantajele menționate mai sus, prin aceea că utilizează un dispozitiv electronic de control al nivelului, cu pornirea electropompei după un anumit interval de timp de la pornirea agitatoarelor pentru uniformizarea soluției.

Pentru a înlătura dezavantajele constatate la funcționarea Stației de alimentare cu apă potabilă a orașului Săveni am creat un dispozitiv electronic ce permite reglarea nivelului unui electrolit într-o cuvă cu temporizare pentru omogenizarea soluției (fig. 1).

Se dă în continuare modul de funcționare a instalației în legătură cu schema de principiu din figura 1.

Un circuit basculant triger Schmitt, format cu tranzistoarele T_1 și T_2 este comandat prin două rezistențe r_1 și r_2 ce sînt în contact cu electrozii e_1 și e_2 aflați în cuva cu electrolit.

Ciclul de histerezis al circuitului basculant este astfel ales încît să basculeze la întreruperea contactului cu electrolitul al electrodului e_2, punînd în mișcare

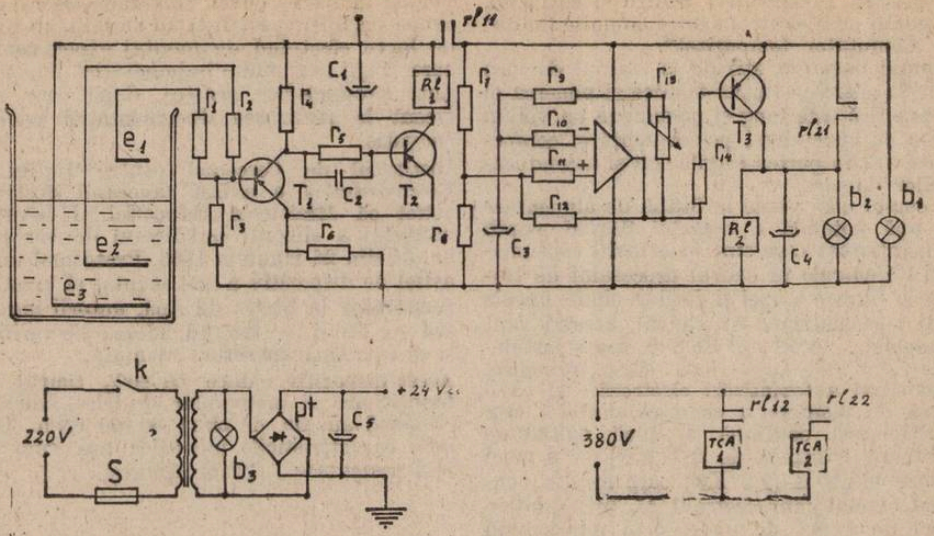


Fig. 1 — Schema de funcționare a dispozitivului pentru menținerea nivelului electrolitului între anumite limite

cu releul R1, motoarele agitatoarelor pornind și temporizatorul. Condensatorul C_5 se încarcă, circuitul basculant, format cu operaționalul A 741, basculează după un interval de timp convenabil ales, în funcție de distanța dintre două cicluri și pornește cu releul $R1_2$ cu automenținere motorul pompei. Cu toate că electrolitul va atinge din nou electrodul e_2, nu se va produce basculareа circuitului Schmitt decît după realizarea contactului electrolit-electrod e_1, cînd se atinge al doilea prag al ciclului de histerezis, oprindu-se simultan motoarele pompei și agitatoarelor. La coborîrea nivelului electrolitului din cuvă, se va menține aceeași stare pînă cînd se întrerupe contactul electrolit-electrod e_2, cînd începe repetarea ciclului.

Avantajele inovației propuse sînt:

— timpul de funcționare a motoarelor se reduce cu 90%;

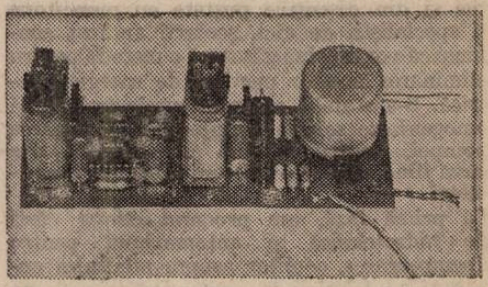


Fig. 2 — Aspectul dispozitivului electronic, rod al gîndirii și muncii pionierilor din Săveni.

— se aduc economii anuale de energie electrică de 60 000 Kwh;

— modul de supraveghere și comandă este automat.

Procedee și tehnici de lucru la cercul de legumicultură al tinerilor naturaliști

Prof. ELENA NOVAC

Stațiunea Republicană a Tinerilor Naturaliști din Timișoara

STAȚIUNEA REPUBLICANĂ a Tinerilor Naturaliști din Timișoara are o puternică bază materială, o bogată bază științifică și o vastă colecție didactică, aproape din toate domeniile agriculturii. Elevii municipiului Timișoara au aici posibilitatea să fie inițiați în tainele agriculturii și totodată să-și formeze priceperile și deprinderile necesare viitoarei lor activități, să intre în

tainele muncii de cercetare prin experiențele pe care le facem în cadrul diferitelor lucrări. Aici elevii sînt antrenați în aprofundarea cunoștințelor dobîndite, fapt ce le dă posibilitatea să le aplice în lucrările agricole, stabilind corelații între cunoștințele de biologie, de chimie, de fizică etc. însușite la aceste discipline.

În cadrul cercurilor cu profil agricol din cadrul stațiunii, am urmărit ca elevii să cunoască modul cum se pot obține producții agricole cît mai ridicate în condițiile pedoclimatice ale regiunii în care ne aflăm.

Lotul didactic experimental (un veritabil laborator sub cerul liber) constituie mijlocul prin care elevii au posibilitatea să împletească armonios cunoștințele dobîndite teoretic, cu aplicațiile practice horticole, agrozootehnice.

Elevii noștri, pionierii se simt mici cercetători, mici creatori de nou. Specificul actului creator pe care-l realizează elevii cercului, nu este nou pentru ei, ci este doar un start în activitatea lor viitoare.

Iată cîteva aspecte desfășurate cu elevii de clasa a V-a în cadrul cercului de legumicultură, sectorul tomate.

Prin tematica cercului de legumicultură, stabilită în prealabil pe o durată de doi ani, elevii sînt familiarizați cu principalele noțiunii teoretice, cu vădită aplicabilitate practică, în domeniul legumiculturii. Prin toate activitățile propuse și desfășurate se urmărește formarea priceperilor, deprinderilor de muncă, corecte din punct de vedere științific. În cadrul cercului urmărim o îmbinare a metodelor de asimilare, de control, de stimulare a elevilor astfel încît să li se formeze priceperile necesare prin activitatea îndrumată de către profesor cît și prin cea desfășurată de ei în mod independent.

La prima ședință de cerc, de pildă, elevii — apelînd la cunoștințele lor anterioare de botanică însușite în școală, la cele dobîndite din familie, sau de la radio-TV — reușesc în proporție de 93% să sublinieze singuri importanța economică, valoarea alimentară a legumelor. Toți cunosc că legumele sînt importante în hrana oamenilor, avînd un conținut ridicat de vitamine, că unele legume sau resturi de legume din gospodărie sînt utilizate în hrana animalelor. Un procent mai mic de elevi cunosc concret vitaminele conținute în legume, substanțele proteice, hidrații de carbon, microelementele etc. Aici intervenția conducătorului de cerc este necesară, el este cel care pe baza unor tabele proiectate reușește să arate gama largă a substanțelor existente în conținutul legumelor, necesitatea lor în buna funcționare a proceselor vitale ale organismului, la sănătatea propriu-zisă. De asemenea, elevii sînt conduși spre a da răspunsuri în ceea ce privește modul în care este indicat să se consume legumele (proaspete sau conservate) și să stabilească modul în care se pot obține legume proaspete pe tot parcursul anului (în sere, în răsadnițe, în solarii). Este firesc ca la sfîrșitul unei astfel de tematici să se discute despre bolile care survin ca o manifestare firească a carenței diferitelor substanțe din organism și să se sublinieze importanța legumelor ca bază de materii prime în industria alimentară, ca sursă de venituri din produsele valorificate etc.

Activitatea de cerc începe odată cu deschiderea anului școlar, deci toamna cînd se recoltează o bună parte din produse. Ca urmare, elevii sînt ajutați să recunoască plantele legumicole după partea lor comestibilă, prin activități concrete de recoltare a produselor legumicole de pe lotul didactic-experimental. Elevii fiind în clasa a V-a, ei pot face clasificarea legumelor numai după partea lor comestibilă, fără să posede celelalte cunoștințe științifice necesare. Cu toate acestea s-a constatat că toți elevii cunosc, de pildă, morcovul, 82% deosebesc pătrunjelul de țelină și de păstîrnac, dar toți au cunoscut partea comestibilă — rădăcina — deci am putut trage concluzia că sînt rădăcinoase. S-a stabilit totodată că tomatele sînt cultivate pentru fructul lor bogat în principii nutritive. Abia acum elevilor li s-a comunicat că în centrul activităților de cercetare stau aceste plante legumicole, specifice bazinului nostru agricol. De asemenea, elevii au fost orientați să observe varietatea mare a celor 46 de linii și soiuri de tomate din colecție pe care o deținem la stațiune. Ei au stabilit diferențele de formă, de culoare și diferențele gustative etc. Apoi, împreună cu elevii am hotărît să luăm sub observație tomatele — soiurile Olandez și linia Ileana. Pentru obținerea semințelor am recoltat cele mai deosebite, fructe din soiurile amintite. În acest mod au fost identificate și cunoscute toate legumele existente în bogata colecție a stațiunii, corelîndu-se de fiecare dată particularitățile biologice cu utilizarea lor. Pe perioada de iarnă, atunci cînd activitatea pe lotul didactic experimental nu a fost posibilă, elevii (prin activitățile de laborator) au fost inițiați în tehnica microscopiei, în stabilirea unor calități gustative, a cantității de zaharuri. În acest scop s-a folosit metoda refractometrică, folosind soiurile de seră, pe care, de altfel, ei le cunoșteau.

În ideea că elevii trebuie să cunoască factorii de vegetație ai plantelor legumicole, în general, și ai tomatelor, în special, s-a aplicat cu succes metoda asaltului de idei (Brein-stormingul). S-a pornit prin întrebări succesive puse de conducătorul cercului întregii, grupe, ca de, pildă: *Care sînt factorii de vegetație ai plantelor în general?* (elevii au răspuns în majoritate: apă, lumină și după un timp ceva mai îndelungat — substanțe hrănitoare) *De unde își iau plantele hrana? Care din*

factorii enumerați sînt mai importanți? La această întrebare, fără a li se cere răspunsul imediat, s-au oferit fiecărui elev 5 ghivece nutritive pregătite în prealabil cu plante de tomate. Dialogul a început între participanții cercului, fără ca unul din elevi să dea răspunsul, ei se contraziceau, spunînd fie apa, fie aerul etc... după aceea li s-a cerut să urmărească pînă la viitoarea ședință de cerc, comportarea plantelor de tomate din ghivecele date.

Fiecare elev a pus cîte un ghiveci nutritiv în seră, pe parapet, pe care le-au udat periodic. Pe parapetul alăturat au așezatun ghiveci pe care nu l-au udat pînă la viitoarea ședință de cerc. Al treilea ghiveci l-au așezat sub parapet, acolo este umbră (acasă, se poate pune sub un borcan mare căptușit cu hîrtie albastră) și pe care îl udăm periodic.) Al patrulea ghiveci se pune sub un clopot de sticlă prevăzut cu un tub de cauciuc, prin care se poate pulveriza apa (acasă se poate așeza sub un borcan mai mic, udatul făcîndu-se foarte repede). Din al cincilea ghiveci se scoate planta, se spală rădăcina sub un jet de apă, apoi se replantează într-un ghiveci cu nisip care se așază lîngă primul ghiveci nutritiv, udîndu-l odată cu celălalt. După ce elevii au observat zilnic mersul plantelor, răspunsurile n-au întîrziat să vină imediat (toți factorii sînt importanți), dar li s-a dat răgaz, timpul dintre două ședințe pentru ca pe baza experienței efectuate și a constatărilor făcute să dea în scris răspunsurile.

În următoarea ședință datele au fost adunate și prelucrate. Din totalul elevilor 98% au ajuns la concluzia (notată) că toți factorii de vegetație sînt importanți pentru creșterea și dezvoltarea plantelor. În ședința de cerc li s-au comunicat apoi factorii de viață, cerințele culturii de tomate etc.

După ce elevii au cunoscut cerințele legumelor față de climă și sol (perioada corespunde cu luna februarie) au urmat teme prin care s-au urmărit: determinarea valorii culturale a semințelor de tomate (46 soiuri); pregătirea răsadnițelor și a cutiilor în seră; tratarea semințelor în vederea semănatului; semănatul în răsadnițe și cutii, îngrijirea după semănat; repicatul răsadurilor; îngrijirea după repicat; pregătirea solului pentru cultura de legume în cîmp; plantarea celor 46 de soiuri, linii și varietăți de tomate în cîmp; lucrări de întreținere a culturilor de tomate în cîmp (prașile, irigații, combateri de boli și dăunători etc.)

Pe toată această perioadă, elevii au ținut sub observație colecția de tomate, notîndu-și în carnetele lor diferite aspecte legate de dezvoltarea plantelor.

Hibridarea sexuată este metoda de ameliorare folosită în legumicultură. Am aplicat-o și noi, obținînd rezultate deosebite. Perioada de înflorire a tomatelor (înflorirea este eșalonată pe o perioadă mai îndelungată) a corespuns cu perioada de sfîrșit de an școlar, cînd elevii deja dobîndiseră la orele de curs, la ședințele de cerc, cunoștințe care permiteau începerea hibridării sexuată la tomate. Lucrarea s-a executat cu scopul însușirii de către elevi a tehnicii de hibridare sexuată la tomate în vederea obținerii de linii noi cu caracterele ambilor genitori (părinți, soiuri) punct de pornire pentru obținerea de noi soiuri. S-a ales ca plantă tată linia Ileana, pentru caracterele ei: fructele mari cu diametru de 7—9 cm, cu pereții puțin crestați, fructe cărnoase, consistente, cu gust plăcut. Caracterul ce doream să-l înlocuim la acest soi era legat de productivitate (avea productivitate scăzută). Ca plantă mamă s-a ales soiul Olandez, care este semitimpuriu, cu o creștere viguroasă, fructe de formă rotundă, de mărime mijlocie, dar cu gust fad, mai puțin plăcut. Caracteristic acestui soi este productivitatea mare. Pentru desfășurarea activității ca materiale necesare pentru fiecare grupă formată din cîte doi elevi am folosit: vase Petri, pensule, lupe, pensete, pungi de hîrtie, vată.

Înainte de începerea lucrării, pe lotul didactic-experimental am făcut o recapitulare a caracteristicilor florilor de tomate din punct de vedere botanic. Am stabilit că florile sînt pe tipul șase, cu șase petale, șase sepale, șase stamine și un pistil. Apoi am recapitulat părțile caracteristice staminei (filament, anteră), ale pistilului (ovar, stil, stigmat) și rolul fiecăruia. Conducătorul de cerc subliniază că stigmatul este matur (apt pentru polenizare) cu una-două zile înainte de deschiderea completă a florilor, deci stigmatul poate primi polenul încă în faza în care petalele sînt aplecate înainte, acoperind tubul format de stamine atunci cînd petalele cu corola verde deschisă sau verde gălbui. Se dă definiția polenizării și fecundării, castrării, se stabilește la fața locului soiul tată și soiul mamă. *Cunoscînd aceste amănunte de biologie floral ă se poate trece la executarea lucrării propriu-zise de hibridare:*

a) Se colectează mai întîi polenul de la soiul tată. Elevii merg pe rîndul unde este plantat soiul tată și aleg florile care au ajuns la maturitate, au petalele complet deschise și anterele staminelor deschise. Se prinde cu mîna penduncului florii imediat sub sepale, apoi cu penseta se prinde o petală și se trage în sus în direcția axului florii, ca urmare corola și manșonul de stamine se desprinde de pe floare și se așază în vasul Petri. Operația se va repeta de către ambii elevi ai grupei, pînă cînd vasul se umple, apoi corola cu manșonul de stamine se va scutura pînă cînd cantitatea de polen este suficientă. Polenul se poate păstra două-trei zile.

b) Cei doi elevi trec apoi pe rîndul cu soi mamă și execută *castrarea florilor.* Florile alese pentru castrare au fost cele care abia au început să se deschidă, la care petalele

sînt încă verzui. Celelalte flori ale inflorescenței se înlătură, se rup. Lucrarea de castrare este identică cu lucrarea de recoltare a polenului de la soiul tată. Cu ajutorul lupei elevii stabilesc dacă stigmatul pistilului nu are cumva grăuncioare de polen. Dacă pe stigmatul florii se va observa urme de polen, acea floare este înlăturată.

c) Polenizarea. Cu ajutorul unei pensule se recoltează polen din vasul Petri și se trece de cîteva ori peste stigmatul florii atingîndu-l foarte ușor pînă se prind de el mai mulți grăunciori de polen. Apoi, tot cu lupa, se va verifica dacă stigmatul are sau nu grăuncioare de polen. După polenizare se trece la izolarea florilor cu pungi, legîndu-se gura pungii și baza de peduncul. Florile se pot izola în vată, răsucindu-le la capătul florii și la baza ei. Polenizarea se poate repeta după 2-3 zile. După o săptămînă de la izolare elevii înlătură punga, vata se poate înlătura de la sine prin creșterea fructelor. Fiecare elev notează pe o etichetă cele mai importante date, soiul mamă, soiul tată, numele, apoi fixează eticheta pe pedunculul fiecărei inflorescențe și completează date semnificative într-un tabel.

În urma încrucișării efectuate între soiul mamă Olandeze și linia tată Ileana s-a obținut un hibrid S.R.T.N. — 1.

La recoltarea eșalonată a fructelor s-au observat (conform legii segregării a lui Mendell) exemplare cu caractere de la ambii părinți, (exemplare cu caractere de la soiul mamă și de la soiul tată).

Un rol deosebit de important în pregătirea elevilor îl are conducătorul cercului, el explică pe înțelesul elevilor, rolul important al selecției ținînd seama de faptul că elevii sînt numai în clasa a V-a. În următorul an, elevii cercului vor urmări comportarea hibridului după următoarele date, consemnate în carnetele lor: Data însămînțării hidbridului, numărul de rînduri; numărul combinațiilor hibride; denumirea combinației; numărul de semințe semănate; numărul de plante răsărite; repicatul; plantarea la locul definitiv.

Lucrări de îngrijire: săpat; udat, îngrășare suplimentară, copilit, cîrnit.

Înfloritul: apariția inflorescenței; etajul II, etajul III; Etajul IV. Fructele abia legate, necoapte, coapte (în kg. plantă).

Desfășurînd activitatea în acest mod, sistemul de muncă și realizări a stîrnit curiozitatea întregului cerc de legumicultură, toți membrii săi activînd, apoi, cu pasiune în munca de cercetare și de pregătire practică.

Elevii au fost tentați să facă diverse încrucișări, chiar la soiuri neindicate de conducătorul de cerc și au cerut ca în anul următor să încerce și la alte specii, de pildă, încrucișări cu soiul Inimă de bou (acesta are fructe mai mari) sau cu Orange-Joubille, care dă o linie cu fructe în formă de pară și de culoare galbenă.

Desfășurînd activitățile în care n-am urmărit numai rezultate din punct de vedere economic, ci am căutat să le trezim să-i pregătim pentru o astfel de activitate interesul pentru acest gen de lucrări, pentru cercetare, plecînd de la ideea că orice domeniu de activitate, orice sector al agriculturii își dezvăluie frumusețile dacă elevii sînt introduși în tainele științei începînd cu cele mai mici clase.

Modalități eficiente de integrare a elevilor în producție

ION BURLACU
Liceul Industrial de Petrol — Teleajen din Ploiești

În cadrul Liceului Industrial de petrol Teleajen se pregătesc tineri pentru aproape toate meseriile specifice industriei de petrol și anume: electrician în foraj-extracție, electromecanic în foraj-extracție, sondor foraj, mecanic mașini și utilaj foraj-extracție, mecanic motoare combustie internă, lăcătuș construcții metalice, sudori.

Fiind meserii prioritare în economia națională, noi am acordat o atenție deosebită orientării școlare în clasele a VIII-a la școlile din oraș și împrejurimi, desfășurînd o acțiune perseverentă de recrutare în special a băieților pentru meseriile de petrolist, mecanic mașini și utilaj de foraj etc., preocupîndu-se de pregătirea lor temeinică atît teoretică cît și practică.

Dacă în clasa a IX-a toți elevii fac practica în atelierele școală, în clasele a X-a, a XI-a și a XII-a își desfășoară practica în atelierele întreprinderilor, în schelele de foraj extracție. Această experiență s-a dovedit eficientă deoarece asigură adaptarea rapidă a absolventului, la climatul de uzină sau schelă, îl implică la realizarea normelor de produc-

ție în condițiile de calitate impuse de documentațiile tehnice existente, precum și încadrarea socială a tînărului în colectivul atelierului sau secției unde lucrează. Deci, integrarea tinerilor absolvenți are nu numai un aspect profesional ci și unul social-uman. În această lumină pot fi înțelese și rolul muncitorului tînăr în ansamblul relațiilor sociale umane din uzină sau schelă petrolieră, activizarea capacităților creatoare ale colectivului de muncă din care face parte, pentru îndeplinirea sarcinilor ce-i revin întreprinderii.

Pregătirea pentru muncă presupune deci concomitent cu formarea deprinderilor de producție, pregătirea tinerilor pentru colectivul socio-profesional în care vor trebui să se încadreze odată cu intrarea lor în muncă. În realizarea acestui deziderat, întreprinderile, prin muncitorii din colectivul de muncă în care sînt încadrați elevii în timpul practicii de producție, joacă un rol important atît în formarea lor profesională adecvată la ritmul intens al producției industriale, cît și al realizărilor aspirațiilor culturale, și al pregătirii pentru viața de familie.

Am spus deziderat, deoarece, dacă unele colective de muncă din întreprindere au asimilat cu grijă pe tinerii absolvenți mai ales în meseriile de mecanic utilaj petrolier, sondori, sudori, mecanic motoare, altele s-au dovedit mai refractare cum ar fi prelucrătorii prin așchiere care nu au putut beneficia de mașini unelte pe care să-și desăvîrșească deprinderile și priceperile specifice lucrului în uzină.

Pentru a diminua aceste neajunsuri școala noastră are o foarte bună dotare a atelierelor de mașini-unelte unde elevii execută toate lucrările din planul de producție școlară, lucrări cu complexități destul de ridicate. Aceasta face ca elevii absolvenți să se integreze foarte bine în sectoarele de prelucrări ale uzinei, realizîndu-și în bune condițiuni sarcinile de plan. Absolvenții din celelalte meserii care sînt integrați în formații de lucru alături de muncitori, lucrînd efectiv învață de la meseriașii cu mai multă experiență.

Modul cum elevii își desfășoară practica în producție este urmărit permanent de către maiștrii instructori ai întreprinderii cît și periodic de către maiștrii instructori din școală, profesorii diriginți și profesorii de specialitate.

Conform indicațiilor primite și aplicate în anul școlar 1983/1984, prin predarea obiectelor de tehnologie în timpul practicii și a unor capitole în atelierele de producție din întreprinderi sau din școală, s-a realizat o mai strînsă legătură între teorie și practică, pe de o parte, asimilîndu-se mai bine teoria, pe de altă parte, obținîndu-se produse de calitate mai bună și cu randament sporit.

Aceste indicații nu reprezintă doar o simplă modificare de orar, ci trecerea la o nouă tehnologie didactică asigurînd o corelare permanentă între predarea teoriei cu practica productivă. Pentru aceasta însă profesorul este dator să țină permanent legătura cu maistrul instructor informîndu-se asupra lucrărilor ce vor fi executate și abordînd cu un pas înainte temele legate de operațiile aferente, astfel că elevul este deja familiarizat cu noțiunile teoretice necesare pentru activitatea următoare de practică.

Activînd într-un centru industrial bine dezvoltat cum este orașul Ploiești, școala are un colectiv de profesori ingineri și maiștri bine pregătiți, majoritatea cu grade didactice, precum și posibilități de a recruta din producție profesori dintre cei mai pregătiți și cu dragoste de meseria de dascăl. Ca urmare acestor acțiuni, rezultatele integrării elevilor în producție pe anul școlar 1982/1983 demonstrează că marea majoritate a elevilor s-au integrat în meseriile pentru care s-au pregătit dovedind că au fost educați pentru a îndrăgi profesia aleasă.

O parte din elevii care în treapta I de liceu au optat pentru profilul mine, petrol, geologie, au dovedit în cei doi ani că dorința lor nu coincide cu aptitudinile sau vocația lor pentru meseriile respective din treapta a II-a de liceu. Aceștia fie că s-au integrat în producție, fie că s-au înscris la școala profesională sau liceu la alte meserii mai potrivite lor. Aceasta a dovedit că îndrumarea profesorilor diriginți sau a maiștrilor și profesorilor de specialitate, care au urmărit permanent educarea elevilor pentru profesia aleasă a corespuns pregătirii elevilor. Cei mai mulți însă au continuat în celelalte forme de învățămînt după treapta I, aprofundînd cunoștințele de specialitate acumulate.

Pentru îndrăgirea profesiei alese, școala și-a propus și alte procedee de lucru cu elevii cum ar fi:

— continuarea muncii de prospectare a aptitudinilor elevilor;
— dezvoltarea deprinderilor care sînt solicitate de specialitatea sau meseria pentru care se pregătește elevul;
— scoaterea în evidență a satisfacțiilor oferite de stăpînirea meseriei;
— colaborarea cu factorii corespunzători din întreprinderi pentru înlăturarea influențelor negative;
— predarea cu pricepere și pasiune a obiectelor de specialitate, care să transmită elevilor nu numai cunoștințe temeinice, ci și sentimente și emoții de natură să le dezvolte interes și să le formeze convingeri;
— asigurarea unor contacte în producție cu absolvenții pentru a-i ajuta să depășească greutățile inerente oricărui început;
— utilizarea corectă și eficientă a metodelor de educație care să dezvolte la elevi atît o atitudine sănătoasă, justă față de obligațiile profesionale viitoare cît și trăsăturile funda-

mentale ale viitorului inovator și chiar inventator;

— formarea priceperilor și deprinderilor de a învinge greutățile ivite în muncă, interesul, inițiativa, perseverența în atingerea scopului propus.

Un alt factor hotărîtor de care depinde integrarea în producție și evitarea fluctuațiilor muncitorilor mai ales a celor tineri este asigurarea unor condiții de viață acceptabile. Astfel pentru tineri, cazarea în căminele de nefamiliști în colective deja închegate, cu activități social-culturale sănătoase, asigurarea posibilităților de a servi o masă caldă la cantine, atragerea în activitatea cluburilor, activități sportive, toate acestea determină stabilitatea în întreprindere, integrarea în marele colectiv al unității economice.

Recrutarea elevilor din zonele apropiate ale întreprinderilor, cu condiții de transport (navetă) asigură de asemenea stabilitatea tinerilor dornici să-și trăiască viața particulară în mijlocul familiei, al rudelor sau prietenilor de copilărie.

Integrarea profesională este un proces permanent care are loc pe parcursul întregii cariere sau al întregii vieți profesionale a muncitorului. Cea mai dificilă etapă este cea de început, a tranziției de la școală la profesiune, fiindcă este o etapă de confruntări, dificultăți și adesea insatisfacții, deoarece la intrarea în profesiune oamenii își reprezintă mai ales avantajele acesteia și ignoră responsabilitățile, greutățile și aspectele mai puțin plăcute și dificile ale profesiunii.

*Un demers original de explicare unitară a vieții psihice**

ABORDAREA problemelor psihologice într-o manieră unitară, inter și transdisciplinară și în același timp într-o formă cît mai accesibilă care să ajute procesul de autocunoaștere, dar care să și propună noi unghiuri de vedere și să stimuleze, prin ipotezele avansate, cercetări care să adîncească domeniul tratat reprezintă fără îndoială o cale majoră a psihologiei actuale, cale utilă atît pentru evoluția cercetării științifice din acest domeniu cît și pentru mărirea impactului social pozitiv al psihologiei. O astfel de abordare reușește noua carte „Eu, tu, noi. Viața psihică — ipoteze — certitudini"* semnată de *Septimiu Chelcea* și *Adina Chelcea*. Chiar dacă nu afirmă explicit, ceea ce ar fi putut să facă, dar, lucru poate mai important, realizează implicit prezenta lucrare, este considerarea realității umane, a personalității ca beneficiarul cel mai îndreptățit al rezultatelor obținute în cadrul cercetărilor din domeniul vieții psihice. Cu alte cuvinte, nespecialistul, cel care direct sau indirect a constituit obiectul diferitelor cercetări psihologice, trebuie răsplătit, cel puțin, prin procesul retransmiterii rezultatelor obținute într-o formă cît mai accesibilă lui și cît mai utilă pentru procesul de autocunoaștere.

Premisa teoretico-metodologică de la care pornește lucrarea elaborată de Septimiu Chelcea și Adina Chelcea este constituită de afirmarea „unității biologic-cultural în comportamentul uman" și de urmărirea cu consecvență la toate nivelurile comportamentului uman a formelor specifice de manifestare a acestei unități. De exemplu, autorii sintetizînd multiple cercetări semnificative asupra structurii și activității creierului (între care amintim cercetările recente asupra specializării funcționale a emisferelor cerebrale, mecanismele memoriei, funcțiile „hormonilor creierului", *nevoia specifică de somn paradoxal* etc.) aduc permanent argumente pentru înțelegerea mai exactă a strînsei *interdependențe între factorii ereditari și cei culturali în structurarea comportamentului uman*. Totodată, atunci cînd au de analizat o serie de fenomene culturale, unele de ordin ambiental și macro-social, autorii insistă asupra consecințelor pe care aceste fenomene le pot avea nu numai asupra reacțiilor vizibile ale personalității, ci și asupra unor procese subtile de ordin psiho-fiziologic. În acest sens remarcăm analizele referitoare la consecințele *zgomotelor* (p. 103—105), la îmbogățirea muncii industriale (p. 116—117), la dimensiunile umane ale orașelor (p. 118—120, deși poate aici ar fi fost utilă prezentarea implicațiilor psihologice și psihosociale ale „scalei echistice" elaborată de Doxiadis și a celebrului modul a lui Le Corbusier). Ceea ce este deosebit de meritoriu, în acest efort de sistematizare și sintetizare a unui enorm volum de informații, concepte, teorii, este viziunea globală a autorilor, modul în care aceștia parcurg în permanență un fenomen analizat de la rădăcinile lui fiziologice, la cele psihologice, psihosociale și în general culturale. Sensul deplasării de la un nivel la altul fiind variabil, dar avînd întotdeauna ca principal obiectiv precizarea *unității bio-psiho-sociale în dinamica compotamentului uman*. Din acest punct de vedere lucrarea celor doi autori, depășind caracterul declarativ al afirmării acestei unități și reușind s-o facă cît mai transparentă, constituie un demers în literatura noastră și se alătură încercărilor actuale de explicare unitară a vieții psihice. Această caracteristică se fundamentează pe o utilizare progra-

C. MAMALI

(Continuare pe coperta a 3-a)

*Septimiu Chelcea, Adina Chelcea, *Eu, tu, noi. Viața psihică — ipoteze — certitudini*, Editura Albatros, Colecția Cristal, București, 1983, p. 266.

Studiul limbii și literaturii române în liceele pedagogice

Prof. dr. CONSTANȚA BĂRBOI
Inspector general în M.E.I.

PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE în învățământul liceal pedagogic cunoaște un anumit specific, determinat de importanța sporită pe care o are acest obiect în contextul activității pe care o vor desfășura actualii elevi, în perspectiva integrării lor în producție.

Din acest punct de vedere am sintetiza **două direcții principale** ale scopurilor finale ale predării și învățării limbii și literaturii române în liceele pedagogice.

1) Predarea limbii și literaturii române din perspectiva formării culturale a elevilor, în calitatea lor de cetățeni ai țării noastre, de militanți pentru culturalizarea maselor, avînd în vedere specificitatea activității lor, ca animatori ai culturii și literaturii naționale. 2) Predarea limbii și literaturii române din perspectiva asigurării pregătirii științifice metodice a elevilor pentru ca aceștia, la rîndul lor, să fie capabili să realizeze din ce în ce mai bine activitatea de instruire și educare a copiilor țării, știut fiind faptul că trecerea unui copil prin învățămîntul preșcolar și cele patru clase ale învățămîntului primar este hotărîtoare și irepetabilă.

De aceea, considerăm că în totalitatea sa procesul de instruire și educare la limba și literatura română în liceul pedagogic este necesar să se circumscrie în cerințele riguroase care au în vedere atît pregătirea științifică de specialitate, cît și pregătirea psihopedagogică solidă, cu deschiderile necesare spre ceea ce este modern și concordant cu cerințele sociale specifice societății noastre, învățămîntului românesc.

Misiunea profesorului de limba și literatura română dintr-un liceu pedagogic este, după părerea noastră, mult mai dificilă decît a profesorului din oricare alt liceu, întrucît toate lecțiile pe care acesta le realizează sînt menite să fie modele pedagogice care să-l ajute pe viitorul învățător sau pe viitoarea educatoare în pregătirea pentru activitatea didactică ce urmează s-o desfășoare. Aceasta presupune un nivel înalt de pregătire teoretică și practică din domeniul literaturii, al limbii române și al metodicii pentru a se evita predarea excesiv teoretică, care îi oferă elevului de liceu posibilități incomplete pentru desăvîrșirea pregătirii sale. Nu se potrivește liceelor pedagogice nici concepția „impresionistă" de predare a literaturii, potrivit căreia elevii ar reacționa prin „sentimente" la ceea ce este „frumos". Dar ce poate fi frumos dacă lipsește motivația științifică, calitatea, claritatea, esențializarea informației, a interpretării textului literar?

Limba română nu se poate învăța „cîntînd" sau numai „recitind" poezii. În literatura de specialitate este confirmat faptul că cel mai greu de predat în clasele primare este limba maternă, în cazul nostru limba română. Mijloacele didactice pentru cunoașterea și îmbogățirea limbii în școală sînt: citirea, conversația, compozițiile, copierea, dictările și ordonarea ideilor pe fundalul unei gramatici aproape imperceptibile din punctul de vedere al posibilităților de înțelegere ale copiilor.

Pornind de la aceste idei profesorul de limba și literatura română este dator să înscrie ca o permanență a activității sale următoarele sarcini obligatorii pe care elevii săi din liceele pedagogice să le transforme în motivații și deprinderi didactice:

— vorbirea și înțelegerea limbii române în toată bogăția și finețea ei;
— citirea corectă și logică în limba maternă;
— scrierea corectă, românește, prin cunoașterea vocabularului, gramaticii, ortografiei și chiar și nuanțarea stilistică și sintactică, mergînd pînă la realizarea de către elevi a unor texte literare pe care, mai tîrziu, în calitate de educatoare sau învățători sînt obligați să le elaboreze. În cadrul predării limbii și literaturii române un accent mai mare se impune să se pună pe transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers, pe rezumarea lecturilor, pe alcătuirea planurilor de idei, pe povestire.

Nici un moment nu poate scăpa din vedere obiectivele prioritare ale activității didactice și anume **scrisul și cititul.** În acest sens, toate lecțiile reprezintă modele metodologice în organizarea și a acestor categorii de activități.

Organizarea riguros științifică a activității didactice prin proiectarea obiectivelor operaționale, a conținutului, a evaluării activității la fiecare lecție, la sfîrșitul capitolelor sau a trimestrelor școlare, a anului școlar, va asigura deprinderea elevilor cu tehnici de lucru moderne care să asigure îndeplinirea sarcinilor sociale la nivelul învățămîntului primar și mai departe școlarizarea acestora la nivelul celor 10 clase de învățămînt obligatoriu, cu cel puțin acel minimum de cunoștințe stabilit de baremele de cunoștințe și deprinderi pentru promovabilitate.

Este, așadar, punctul de vedere al predării literaturii române din perspectiva exclusivă a „afectivității". Afectivitatea se cere susținută de pregătire științifică temeinică. De aceea, aplicarea tehnologiei moderne în liceele pedagogice, care promovează metodele activ-participative — determinante în obținerea unor rezultate superioare — este obligatorie, după părerea noastră.

Nu lărgim dezbaterea acestor probleme, întrucît ele au făcut obiectul mai multor schimburi de experiență, în presa de specialitate a învățămîntului nostru. Liceul pedagogic este locul cel mai propice de realizare a unor experimente în echipă, profesorii de specialitate și de pedagogie, soluțiile aplicate consecvent contribuind la ameliorarea procesului educației. Am putea să amintim multe licee pedagogice din țara noastră care au realizat asemenea colaborări, dar, în același timp, așteptăm soluții mai îndrăznețe, inițiative care să conducă la o emulație în ceea ce privește elaborarea unor modele care să poată fi generalizate. În acest context, nu putem omite încetineala cu care s-a acționat în modernizarea tuturor manualelor, mai ales a metodicilor de dezvoltare a vorbirii și de predare a limbii române, așa cum s-a procedat în cazul manualului de literatură pentru copii.

Dorim să apreciem aportul acelor licee pedagogice care au sprijinit M.E.Î. în elaborarea manualului respectiv și care au participat împreună cu noi la dezbaterile de la Uniunea Scriitorilor. De asemenea, a fost elaborat la consfătuirea de la Constanța proiectul programei de Metodică a dezvoltării vorbirii și a predării limbii române, proiect care a fost supus spre observații unor licee pedagogice din țară, urmînd a fi definitivat, după care să se treacă la realizarea manualului respectiv. Vor fi supuse dezbaterii catedrelor de limbă și literatură română și de pedagogie capitolele din manualul menționat, în așa fel încît să poată fi folosită întreaga experiență didactică din aceste unități de învățămînt liceal.

Parafrazîndu-l pe Ion Pop Reteganul, distins învățător de pe meleagurile bistrițene, unde a avut loc ultima ediție a concursului de limba și literatura română „Mihai Eminescu" — fiecare dintre noi, asemenea cu elevii noștri, **dacă am fi obligați să luăm de la început cariera, tot învățători și profesori ne-am face.** Este un înalt respect pe care îl purtăm acestei unice profesii — profesie care, așa cum reiese din rapoartele eminesciene — în calitatea poetului de revizor școlar — **naște oameni,** oameni de care țara are nevoie. În acest context, dascălii din liceele pedagogice — și-mi permit să susțin în mod special pe cei de limba și literatura română — își îndeplinesc marea misiune de a fi pasionați dascăli pentru viitorii dascăli ai tineretului țării.

Permanențe și înnoiri în predarea matematicii la clasele I-IV

Lector univ. dr. NICOLAE OPRESCU
Universitatea din București

NOUL SISTEM DE PREDARE a matematicii introdus din anul școlar 1978/1979, cu manuale noi și îndrumătoare privind predarea matematicii la clasele I — IV, a revoluționat predarea acestei discipline prin organizarea și ordonarea noțiunilor matematice pe baza unor noțiuni fundamentale ca cele de mulțime, relații, structuri. Practic, noțiunile de număr natural și operații cu numere naturale au fost explicate și interpretate pe baza mulțimilor.

Prin introducerea noului sistem de predare-învățare a matematicii de la clasele mici pînă la încheierea studiilor liceale, țara noastră se înscrie în rîndul țărilor cu un învățămînt matematic modern. Urmărindu-se nu aplicarea unei programe „liniare"

compartimentate, ci realizarea unor obiective largi — între care, pe prim plan, formarea gîndirii moderne — învățămîntul matematic din țara noastră a dobîndit **mai multă coerență**, matematica învățîndu-se în același spirit de la grădiniță pînă la universitate. S-au creat condiții pentru realizarea **unității** sistemului de învățare a matematicii în toate ciclurile școlare. Se realizează unitatea și continuitatea între activitățile matematice în grădiniță și studiul matematicii în școală și se pun bazele gîndirii logice, formată și dezvoltată în mod unitar pe tot parcursul școlarității.

1. Indiscutabil că noua organizare a învățămîntului matematic marchează **ridicarea nivelului științific** al predării și învățării acestei discipline pe toate treptele școlare. Fundamentarea conceptelor de număr natural și operații cu numere naturale, explicitarea științifică a acestora, definirea lor corectă la nivelul rigorilor actuale ale științelor matematice solicită la un nivel mai elevat gîndirea elevilor, îi ajută să învețe din capul locului matematica în manieră modernă. Sub aspectul conținutului matematic care se predă în școală, „reforma" realizată prin introducerea noului sistem este radicală. Ea orientează întreaga matematică școlară cu fața către știința actuală a matematicii. Dar, așa cum vom arăta, s-au făcut și unele exagerări în sensul introducerii unor noțiuni care depășesc posibilitățile de înțelegere ale copiilor din clasele I — IV.

Programa de matematică pentru clasele I — IV, elaborată în mod judicios, după criterii științifice, ținînd seama atît de rigoarea matematicii cît și de particularitățile de vîrstă ale copiilor din ciclul primar, a fost îmbunătățită an de an, ajungînd să exprime o concepție ponderată privind modernizarea predării acestei discipline școlare. Manualele de clasele I — IV nu s-au încadrat însă întru totul în spiritul programei.

Revizuite cu „menajamente", ele n-au ținut pasul cu evoluția programei și au ajuns să fie depășite din multe puncte de vedere. Iar „îndrumătoarele", care s-au ambiționat să introducă o matematică de înaltă ținută științifică, își păstrează utilitatea doar ca sursă de informare științifică pentru învățători.

Pentru ameliorarea acestei situații Ministerul Educației și Învățămîntului a elaborat **Îndrumări de utilizare a manualelor de matematică pentru clasele I — IV, conform programei școlare valabilă în anul 1983—1984**, în care se fac precizări cu privire la perfecționarea sistemului de predare-învățare a acestei discipline într-o optică nouă, vizînd selecționarea, eșalonarea și dozarea mai rațională a cunoștințelor, asigurarea accesibilității lor, accent pe activitatea de rezolvare a exercițiilor și problemelor s.a.

2. În selecționarea conținutului învățămîntului matematic la clasele I — IV s-a neglijat adevărul, de mult reținut de psihopedagogia școlară, că **elevul nu învață știința ca atare, ci bazele științei** (cunoștințe selecționate și ordonate în mod logic) prelucrate din punct de vedere didactic pentru a deveni asimilabile. Această „prelucrare" presupune o transpunere a științei în modul de gîndire propriu elevilor de o anumită vîrstă, precum și o decodare, o „traducere" a conceptelor în limbajul accesibil celor ce învață, fără a denatura esența științifică a noțiunilor respective.

Studierea oricărei discipline duce, în ultimă instanță, la „construirea" în mintea elevului a sistemului noțional al științei respective, elevul învață — pe baza înțelegerii — limbajul științei. Sistemul de cunoștințe nu se implantează în mintea elevilor ca o structură statică, ci se formează și se dezvoltă treptat pe tot parcursul școlarității. Fiecare nouă cunoștință se integrează în sistemul celor asimilate anterior, îmbogățindu-l și adîncindu-i înțelesul. De aceea, la diferite niveluri de vîrstă putem constata niveluri diferite de structurare și aprofundare a cunoștințelor (din domeniul respectiv), în raport cu experiența de care dispun elevii, cu volumul și calitatea cunoștințelor pe care le posedă, cu nivelul dezvoltării lor intelectuale etc.

Sistemul cunoștințelor matematice formează în mintea elevilor o „construcție" după modelul riguros logic al științei matematicii. Specificul construcției matematice constă în continuitate și legătură logică, iar specificul formării conceptelor matematice constă în utilizarea raționamentului deductiv (cu precădere), dar și a celui inductiv și a axiomaticii.

În clasele primare, mai ales în primele clase, elevii dobîndesc **noțiuni științifice la nivel elementar**, adică noțiuni cu explicație corectă, dar nu complete și definitive, noțiuni elementare de ținută științifică, pe care ei le înțeleg, dar încă nu le pot prezenta în definițiile lor riguros științifice și nici nu le pot demonstra. Noțiunea de număr natural, de exemplu, pe care o înțeleg pe baza mulțimilor, se completează și se aprofundează pe parcursul întregii școlarități, prin studierea pe rînd a mulțimii numerelor naturale (**N**), întregi (**Z**), raționale (**Q**), reale (**R**), complexe (**C**). Această perspectivă trebuie avută în vedere și de învățător atunci cînd predă — la nivel elementar — numerele naturale, pentru a ști cît să-i dea elevului și la ce-i folosește ceea ce învață în acest ciclu școlar. Elevii de clasa I vor fi puși în situația de a înțelege noțiunile matematicii în esența lor științifică — de multe ori fără a le defini și denumi. **Să înțeleagă**, adică să sesizeze notele definitorii ale conceptelor matematicii (ideea de număr, de relație, de corespondență, de echivalență etc.). Utilizarea și

reținerea denumirilor științifice se va face numai în măsura în care acestea sînt necesare (plus, minus, termeni, sumă etc.), nu ridică dificultăți. Ca în orice știință, limbajul matematic nu poate fi introdus dintr-o dată, ci treptat, cu prudență, cu acoperire.

Dar, pornindu-se de la ipoteza optimistă că posibilitățile intelectuale ale copiilor — chiar și ale celor de 6 ani — sînt mai mari decît solicitările școlare, că ei pot mai mult decît li se cere, s-a ajuns la **implicarea exagerată a teoriei mulțimilor în studierea numerelor naturale și a operațiilor cu numere naturale** avînd în vedere matematica și neglijîndu-se în bună măsură copilul.

3. Un principiu cu valabilitate confirmată de multă vreme, ca acela al **accesibilității învățămîntului**, se impune cu mai multă acuitate la matematică, în învățămîntul primar, decît la alte discipline și niveluri școlare. Gîndirea copilului de vîrstă școlară mică prezintă anumite particularități care trebuie să fie cunoscute de cei care organizează și conduc procesul de învățămînt la acest nivel și respectate ca atare. Oricît de mult s-ar fi modificat nivelul gîndirii și capacitatea de asimilare a copilului de vîrstă școlară mică — rezultat al implicațiilor sociale (familie, televizor etc.) — caracteristică acestei vîrste rămîne tot gîndirea concret intuitivă. Copilul de vîrstă școlară mică este tot copil și în fața matematicii tradiționale și în fața celei moderne. Disponibilitățile intelectuale ale vîrstei lui nu pot fi forțate, iar legitățile procesului învățării nu pot fi ignorate. Se impune, așadar, o dimensionare a științei matematicii la parametrii capacităților intelectuale ale copilului.

Jerome Bruner face afirmația îndrăzneață că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda orice obiect de învățămînt, într-o formă intelectuală adecvată"[1]. După Bruner, sarcina predării oricărui obiect constă în „a traduce" structura obiectului în modul în care copilul privește lucrurile înconjurătoare. „Cel mai important lucru în predarea conceptelor — spune Bruner — constă în a-i ajuta pe copii să treacă în mod progresiv de la gîndirea concretă la folosirea unor procedee de gîndire cu un grad mai înalt de conceptualizare. **Este însă inutil să încercăm să realizăm acest lucru dîndu-i copilului explicații formale bazate** pe o logică diferită de a gîndi și sterilă în implicații pentru ei."[2] Menirea unui învățămînt modern al matematicii nu este aceea de a introduce învățarea mai timpurie a unor noțiuni, de a transla sistemul de noțiuni de la clasele superioare către cele începătoare, ci de a spori eficiența formativă a matematicii, în speță de a conduce la formarea unei gîndiri logice moderne. Acestui obiectiv îi servește nu însușirea unor cît mai bogate concepte de teorie a mulțimilor (ca scop în sine), ci **exersarea gîndirii logice pe mulțimi concrete.** Importante sînt nu atît teoriile disjuncției, conjuncției, intersecției ș.a. (care trebuie cunoscute la un nivel elementar), cît exercițiile de definire (prin sesizarea esențialului), caracterizare, discriminare (comparare), clasificare, scriere (ordonare), operare (integrare, transfer).

Implicarea unor cunoștințe de teoria mulțimilor în studierea numerelor naturale și a operațiilor cu numere naturale ține de esența învățămîntului modern al matematicii. Din păcate, însă, în sistemul predării și învățării matematicii în manieră modernă au fost introduse unele noțiuni care depășesc puterea de înțelegere a vîrstei școlare mici (mulțime vidă, mulțimi egale, înmulțirea pe baza produsului cartezian). Deși se precizează în îndrumătorul învățătorului că „noul sistem de prezentare a cunoștințelor are drept principală consecință **nu un spor de verbalism, ci unul de fundamentare logică a cunoștințelor matematice pe baza cunoașterii și exersării unor procese ale gîndirii** cu caracter general"[3], totuși manualele de matematică pentru clasele I — IV conțin prea multă teorie, în detrimentul exercițiilor pentru formarea algoritmilor de calcul. Se neglijează astfel funcția instrumentală a învățămîntului primar. Intenția justă de a fundamenta numărul natural și operațiile cu numere naturale pe mulțimi nu este realizată prin exerciții de gîndire logică pe mulțimi concrete, accesibile copilului de vîrstă școlară mică, ci se face un studiu de teoria mulțimilor.

Considerăm că **locul cunoștințelor despre mulțimi nu este numai la începutul studierii matematicii ca un capitol separat.** În etapa prenumerică, ele au rostul de a asigura pregătirea elevilor pentru studierea numerelor. **Locul lor propriu-zis este** la fiecare din capitolele privind predarea-învățarea **numerelor naturale și a operațiilor cu numere naturale** ca fundamente științifice ale acestor noțiuni. De aceea, cunoștințele despre mulțimi se reiau și se valorifică pe tot parcursul învățării matematicii.

4. Orice știință dispune de un sistem noțional exprimat într-un **limbaj specific.** Învățarea științei reprezintă, în ultimă instanță, însușirea limbajului (cu acoperire, cu înțelegerea în fond a acestuia).

Există un limbaj în care se exprimă cultura generală a omului și limbaje specifice fiecărei științe. La nivelul ciclului primar, cînd copilul este introdus în asimilarea culturii, formarea capacității de a exprima exact gîndurile într-o corectă limbă română reprezintă una dintre sarcinile fundamentale ale

[1] Jerome Bruner. *Procesul educației intelectuale* (trad.). Ed. Științifică, București 1970, p. 59.
[2] Idem p. 63—64.

[3] Dumitru Rosca. *Matematica clasa a II-a Îndrumătorul învățătorului*. E.D.P. București, p.4

învățămîntului. La realizarea acestei sarcini își dau concursul toate disciplinele de învățămînt (nu numai limba română), inclusiv matematica.

În ceea ce privește **limbajul matematic** ne întrebăm de ce în clasele I — IV în învățarea matematicii **se ambiționează să se introducă de la început, aproape integral, limbajul acestei științe?** Oare forma, terminologia să fie elementul definitoriu al modernizării învățămîntului matematic? Există **riscul inaccesibilității** (unele noțiuni fiind inaccesibile copiilor de 6—7 ani, fie în ceea ce privește conținutul lor, fie denumirea) sau al învățării formale a unor denumiri (termeni) care nu au acoperire în mintea elevilor, adică riscul însușirii unor „pseudonoțiuni agățate de cuvinte fără semnificații reale"[4]. Piaget arată că o asemenea instrucție „supraverbalizată" privează adeseori elevii de cunoașterea cu adevărat a semnificației cuvintelor pe care le întrebuințează, mai ales pe treptele inferioare de școlaritate, cînd „inteligența practică domină încă pe scară largă inteligența gnostică și cînd ei acționează în mult mai mare măsură prin asimilare sincretică decît prin generalizare logică."[5] Aparatul noțional al științelor matematice nu se poate construi dintr-o dată, la nivelul cel mai înalt, din cauza limitelor experienței și gîndirii copilului. Asimilarea cunoștințelor matematice are un **început,** cînd ele se găsesc la un nivel elementar, și apoi cunosc **o evoluție** cînd se extind și se aprofundează încadrîndu-se în sisteme tot mai cuprinzătoare.

[4] Jean Piaget. *Pedagogie și psihologie* (traducere). București E.D.P., 1972.

Conținutul științific al noțiunilor matematice se cere interpretat, înțeles și asimilat de către elevi la nivelul rigorilor științei actuale a matematicii, fără nici un fel de rabat acordat vîrstei. Pentru a preda știința matematicii, învățătorul însuși trebuie să cunoască în profunzime sistemul conceptelor matematice. Respectînd rigorile științei matematice, învățătorul va introduce conceptele matematice la nivelul de înțelegere și în limbajul propriu copiilor de vîrstă școlară mică. Pentru aceasta el are nevoie să dispună de capacitatea de a decoda noțiunile matematice, de a le prelucra din punct de vedere didactic pentru a le face accesibile elevilor cu care lucrează, astfel încît să exprime corect (sub aspectul conținutului) noțiunile, regulile, propozițiile matematice, într-un limbaj — cel puțin la început — familiar copiilor. Tocmai aici se simte nevoia unui sprijin substanțial pe care să-l ofere învățătorilor eforturile conjugate ale matematicienilor, psihopedagogilor, cadrelor didactice cu experiență. Sistemul de noțiuni care constituie aparatul științific al unei discipline se construiește în spirală, cu reveniri, extinderi, aprofundări, integrări tot mai cuprinzătoare.

Considerăm că învățarea în spirit modern a matematicii în clasele I — IV constă în prezentarea la un nivel accesibil a cunoștințelor de teoria mulțimilor și logică matematică necesare fundamentării formelor logico-matematice și a cunoștințelor intuitive despre mulțimi necesare pentru introducerea numerelor naturale și a operațiilor cu numere naturale. Despre cum se poate realiza aceasta vom trata într-un alt studiu.

[5] Idem, p. 147.

Modalități de familiarizare a copiilor preșcolari cu cartea

Prof. VERONICA ONICIUC
Biblioteca „Mihai Eminescu" din Botoșani

MUNCA CU CARTEA este o formă de activitate educativă și politică pe care o desfășoară bibliotecile chiar cu generația în creștere, cu cei mai tineri membri ai Organizației „Șoimii Patriei". La biblioteca la care lucrez am căutat să găsesc noi căi de educare a copiilor cu dragoste pentru lectură, să le trezesc copiilor interesul pentru carte. Astfel, am început să experimentez mai multe căi de introducere a copiilor în tainele cărții. Am avut în vedere și faptul că „cititorii" cei mai mici — Șoimii Patriei din grădiniță — nu știu încă să citească. În acest scop am întocmit un catalog alfabetic ilustrat — care a constituit un prețios îndrumar în alegerea cărților. Dar cum fiecare carte are o fișă am fost nevoită să găsesc în acest caz o posibilitate de a-i ajuta pe preșcolari, să „citească".

În prima etapă a activității — desfășurată în mai multe ședințe — i-am familiarizat pe copii cu principalele elemente editoriale: carte, autor, titlu, ilustrator, editură, bibliotecă.

În cea de-a doua etapă am căutat să le cultiv interesul și dragostea pentru lectură.

În acest scop am folosit citirea după imagini a celor mai semnificative momente din carte, consemnate în fișă, care le-a trezit curiozitatea să continue citirea tuturor imaginilor din carte. După ce copiii urmăresc conținutul cărților consemnat în fișă, își aleg cu mai multă ușurință cartea dorită din raftul destinat cărții pentru preșcolari.

Continuînd ideea citirii după imagini a cărților de către preșcolari, citirea cu glas tare este una din cele mai eficiente modalități ale muncii cu cartea, în special pentru copiii din grădiniță; apoi lectura să se realizeze expresiv (pentru a fi ușor înțeleasă de copii). În acest scop, am ales texte scurte, cu puține întîmplări, în care copilul să se regăsească în ființe cu care el să se asemene, identificîndu-se imaginar. De exemplu: *Pantofiorii fermecați*, *Mama* din volumul *Împărăția de zahăr* de Iuliu Rațiu, *Fetița și floarea* de Călin Gruia, *Ciocănitoarea* de E. Jianu, *Ma-ma*, *Păpușa care nu închide ochii* de M. Sîntimbreanu, *Ce să facem cu zăpada*, *Vrăbiuța supărată* de M. Scorobete etc.

Înainte de începerea lecturii, le povestesc celor mici cine a scris cartea, le prezint portretul autorului respectiv, le citesc o parte scurtă sau doar un fragment dintr-o povestire, le explic cuvintele neînțelese întîlnite în povestire, fixînd locul, momentul sau timpul în care s-a petrecut acțiunea din povestire sau poveste. Lectura durează 15—20 minute timp în care cititorii-preșcolari își pot concentra atenția, fiindu-le mai ușor să urmărească momentele importante. Pe fața lor se poate observa întreaga gamă de reacții provocate de lectură: satisfacție ajunsă pînă la bucurie, exuberanță sau dezamăgire, veselie exteriorizată prin hohote de rîs sau revoltă exprimată în exclamații. Dialogul, purtat pe baza întrebărilor adresate copiilor, le dă posibilitatea să gîndească asupra celor citite. Răspunsurile copiilor mi-au confirmat de nenumărate ori interesul cu care au ascultat lectura și în mod deosebit ceea ce au învățat din povestire, scoțînd în evidență partea educativă. În desfășurarea lecturii am folosit în paralel proiecții de diafilme, microexpoziții de carte, cu o anumită temă etc.

Jocurile literare constituie o altă etapă folosită în cunoașterea tainelor cărții. Acestea le dezvoltă fantezia, creativitatea și atenția, constituind momente de destindere pentru copii. Jocurile literare inspirate din cărți poartă titluri distractive și creează un oarecare mister, pe care cei mici sînt puși să-l descopere. De exemplu: **Ghicește eroul după descrierea lui, Continuă povestirea prietenului tău, Recunoști personajul și titlul povestirii?**

Eficiența acestor acțiuni depinde de priceperea acelora care le organizează și le conduc, de pasiunea și dăruirea în munca ce o desfășoară, de felul cum știu să captiveze atenția copiilor, să le trezească dorința și dragostea pentru lectură.

În cea de-a treia etapă de lucru cu copiii acord o mare valoare educativă **informării pe cale vizuală.** De la intrarea în bibliotecă îi întîmpină **„Vitrina cu noutăți"** menită să-i informeze cu ultimele noutăți editoriale, constituind totodată un valoros mijloc de popularizare a cărților ce vor sosi în bibliotecă. Pe cît posibil, caut ca titlurile expuse să aibă un subiect pe care copiii să-l desprindă din ilustrațiile poeziilor sau textelor literare expuse. Acțiunile care se desfășoară în sala de lectură, unde se află vitrina cu noutăți, se încheie cu prezentarea celor mai noi eroi apăruți în paginile cărților expuse în vitrină. Prezentările și discuțiile purtate satisfac curiozitatea copiilor și îi stimulează în cunoașterea titlului și a conținutului cărții, le dezvoltă interesul de a avea cartea în biblioteca lor personală.

Îndată ce copiii s-au obișnuit cu unele elemente ale cărții — și s-au deprins să vină la bibliotecă — am organizat expoziții tematice realizate în colaborare cu unele cercuri de la Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei, fiind prezenți la aceste expoziții permanente și copii din unitățile de pionieri din oraș. Aici s-au prezentat temele: **Copiii lumii și pacea, Românie, plai de dor, Momente și figuri de seamă din istoria patriei oglindite în filatelie, Copiii văzuți de copii, Flori pentru mame.**

În alegerea temelor am ținut seama de recomandările făcute în programa instructiv-educativă din învățămîntul preșcolar, de necesitatea unor activități specifice grupelor de copii, de perioadele mai semnificative în care ne desfășurăm activitatea, de preferințele copiilor. Pentru reușita acțiunii întreține o continuă și fructuoasă colaborare cu Consiliul municipal al Organizației Pionierilor și Șoimilor Patriei, cu Comisia municipală a Organizației Șoimii Patriei, cu Inspectoratul Școlar, cu conducerile grădinițelor și mai ales, cu educatoarele (de la grupele unde am urmărit munca cu cartea) din grădinițele: nr. 3, nr. 4, nr. 9, nr. 10, nr. 13, nr. 21, nr. 22 din orașul Botoșani, unde am desfășurat experimentul.

Dintre procedeele folosite de noi face parte și **afișul ilustrat** dedicat creației unui scriitor sau unei anumite cărți, care are menirea să prezinte copiilor, în mod succesiv, momente mai semnificative din creația scriitorului, punîndu-i în fața eroului sau a faptelor descrise. Atenția și interesul deosebit cu care este cercetat un afiș de către copii îmi dă posibilitatea să afirm că, deși nu cunosc misterul slovelor, copiii nu vor uita niciodată chipul marelui povestitor Ion Creangă, înconjurat de eroii poveștilor nemuritoare, cît și de peripețiile lui *Nică* din *Amintiri din copilărie* presărate cu proverbe, zicători și expresii populare,

care contribuie la îmbogățirea vocabularului copiilor, ei pătrunzînd astfel în tainele limbii materne și în comorile înțelepciunii populare.

Iată cum se prezintă afișul: în mijlocul unui panou este așezat portretul scriitorului, de exemplu, Ion Creangă, sub care stă scris cu litere mari „Un mare povestitor". Apoi, de jur-împrejur, sînt ilustrate scene din povești, amintiri, povestiri. Alături este prins un buzunar de hîrtie. În el sînt introduse ilustrațiile autorului, expresii, proverbe și zicători. Prezentarea scriitorului paralel cu creația sa trezește gustul și interesul copiilor în cunoașterea și a altor povestiri și povești, nu numai a celei auzite la grădiniță sau în familie. Activitatea de îmbogățire a preșcolarilor cu noțiuni despre bibliotecă și familiarizarea lor în mod treptat cu valoarea cărții m-a condus la organizarea unei activități, devenită, de altfel, tradițională, denumită „Întîlnire cu biblioteca".

Pentru a spori valoarea educativă a acestor întîlniri am stabilit diferite teme cum ar fi: **Ce este și cum arată o bibliotecă, Cum trebuie să ne comportăm față de cărți, Ne vorbesc cărțile, Pionerii în mijlocul șoimilor, Poezii, poezii pentru cei mai mici copii, Noi povești pentru voi, Călătorie în lumea cărților.** Acțiunile pregătite în acest sens au creat posibilitatea copiilor să cunoască o serie de date referitoare la apariția unei cărți, munca depusă de oameni pînă cînd ei pot să se bucure de frumusețea limbii literare, citind singuri.

O lucrare mult așteptată

În condițiile în care se accentuează necesitatea organizării și desfășurării activității educative la nivelul clasei de elevi, o lucrare care să elucideze rolul dirigintelui în sistemul muncii educative în școală constituie o necesitate imanentă a îmbunătățirii acestei activități de importanță majoră. Subintitulată explicit „Îndrumător metodic", lucrarea în discuție devine un auxiliar prețios al muncii oricărui diriginte. Ea clarifică cu parcimonie și bun simț rolul și locul activității dirigintelui în sistemul muncii educative în școală, sarcinile sale, coordonatele sistemului muncii educative, problemele cu privire la orele de dirigenție, planificarea muncii dirigintelui și specificul ei, clasa de elevi ca unitate psihosocială, perfecționarea activității educative.

Autorii lucrării stăruie asupra aspectelor metodico-practice ale muncii dirigintelui, exact asupra punctelor nevralgice ale muncii dirigintelui. De fapt nici nu s-ar fi putut altfel, deoarece cei trei autori: Ioan Damșa, Ion Drăgan, Marin Iliescu s-au preocupat deaccastă problemă ani în șir. Lucrarea nu-i și nici nu se vrea un „tabu", ci, dimpotrivă, un sprijin pentru toți acei învestiți cu calitatea de diriginte, indiferent că sînt la începutul ori la maturitatea carierei de educator. Prin întreaga problematică abordată, lucrarea se circumscrie îndemnului secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, adresat cadrelor didactice, de a îmbogăți formele de organizare și desfășurare ale activității și de a renova tehnologia didactică în scopul formării omului nou, constructor activ al societății socialiste, al pregătirii sale complexe pentru muncă și viață. În cadrul fiecărui capitol își găsesc locul cuvenit sugestii, propuneri, modele oferite de autori, după opinia noastră — în cea mai mare parte — reale, firești, realizabile cu precădere.

Lucrarea este un îndrumar practic și ar fi putut cuprinde ceva mai multe modele în legătură cu actele și acțiunile propriu-zise ale muncii educative, poate nu atît planuri, scripte de tot felul care îngreunează munca dirigintelui, ci exemple izvorîte din experiența autorilor și a colegilor îndrumați și controlați (poate ar fi fost și mult mai credibile). Aceasta pentru a răspunde într-o măsură mult mai mare cerințelor celor chemați să proiecteze, să organizeze, să desfășoare și mai ales să evalueze rezultatele activității educative. Operația din urmă este de o importanță covîrșitoare, deoarece o poți efectua numai după ce cunoști nivelul pregătirii cuiva, extrem de greu de evaluat, situație în care greșim deseori chiar atunci cînd e vorba de oameni formați, cu atît mai mult greșim în evaluarea eticii oamenilor în formare. Cunoașterea instrumentelor necesare evaluării, evident diferențiate, de la colectiv la colectiv, mai mult de la individ la individ, de către profesorul diriginte i-ar facilita într-o măsură mai mare acestuia stabilirea obiectivelor, strategiilor și tacticilor adecvate pentru realizarea lor și evident pentru a acționa prospectiv. În această direcție lucrarea lasă să se întrezărească preocupări ce urmează să fie finalizate, probabil, în lucrări ori studii ulterioare. Considerăm că o asemenea carte mult așteptată răspunde prin caracterul său de îndrumător unor cerințe stringente ale muncii dirigintelui — cunoscute și aplicate cu atenție, adaptate particularităților psihice și de vîrstă ale colectivului, grupului ori educatului.

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

* Ioan Damșa, Ion Drăgan, Marin Iliescu, *Dirigenția în sistemul muncii școlare, Îndrumător metodic*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1983, 13 6pag.

Căutări și înnoiri

(Urmare din p. 27)

vind pregătirea preșcolarului pentru școală, obiective bine fondate, sînt însă fără acoperire în restul lucrării, ceea ce se cere o completare la o eventuală reeditare unde, credem noi, ar trebui să se introducă și structurile de ordin motivațional, volitiv și alți factori determinanți ai procesului de integrare. Considerăm, de asemenea, că ar fi fost necesară o mai mare contribuție a autoarelor la conștientizarea de către educatoare a modelelor oferite. Ne referim îndeosebi la capitolul privind formarea noțiunii de număr unde indicațiile privind ordinea folosirii fișelor sînt prea restrictive, fără să dea o justificare teoretică, ceea ce face ca educatoarele să nu iasă din schema dată. Același lucru se poate spune și despre tehnicile specifice de lucru cu copilul handicapat intelectual. Acest program de recuperare trebuia mai explicat, motivat, dacă avem în vedere și faptul că pregătirea educatoarelor chiar din liceu este deficitară, în sensul că își însușesc prea puține cunoștințe de defectologie.

Deosebit de utile pentru educatoare și învățători ar fi fost planșele care însoțesc lucrarea. Însă unele sînt prea cunoscute și practicate deja de multă vreme atît în grădiniță cît și în clasa I, sînt neunitare de unde și necesitatea de a fi folosite de către educatoare și învățători cu unele adaosuri și completări.

Cu toate aceste mici scăpări, lucrarea poate servi drept instrument de lucru, de informare, documentare și cercetare în munca tuturor celor ce lucrează cu copii în vîrstă de 3—6 ani.

Integrarea orientării şcolare şi profesionale în activitatea dirigintelui de gimnaziu

Prof. RODICA BANCIU-NICULESCU
Laboratorul de Orientare Şcolară şi Profesională din judeţul Braşov

PE PLAN MONDIAL şi în ţara noastră preocupările şi căutările permanente de soluţii corespunzătoare pentru orientarea şcolară şi profesională demonstrează necesitatea considerării acesteia în plenitudinea implicaţiilor sale asupra progresului social. Ea se structurează pe fundalul complex şi contradictoriu al preadolescenţei, etapă de mare influenţă în personogeneză.

La debutul gimnaziului orice elev trăieşte o nouă experienţă şcolară: contactul cu mai multe cadre didactice şi respectiv, mai multe discipline, venite să înlocuiască învăţătoarea omniprezentă şi să-i transpună aspectul educativ al muncii sale în planul activităţii dirigintelui. Prezenţa mai multor cadre didactice — fiecare răspunzînd de aspectele instructiv-educative ale propriei specialităţi, determină diversificarea acţiunii educative însăşi, ce se exercită asupra aceluiaşi colectiv de elevi. Această diversificare este determinată, pe de o parte, de conţinutul fiecărei discipline, iar pe de alta, de personalitatea fiecărui profesor.

Dirigintelui îi revin sarcini importante pe linia înfăptuirii aspectelor educative e x p l i c i t e ale existenţei şcolare a colectivelor de elevi.

La începutul gimnaziului clasa este, cel mai adesea, o structură neomogenă. Rolul profesorului diriginte este tocmai acela de a realiza o coordonare a influenţelor educative; de a distinge ca entitate unică fiecare personalitate în parte şi de a determina ca odată cu trecerea timpului clasa să capete o structură, să-şi desăvîrşească „sintalitatea", să devină un colectiv. Aceste obiective se ating numai în măsura vizării lor conştiente de-a lungul întregului învăţămînt gimnazial.

În structura complexă a sarcinilor educative ce stau în faţa profesorului diriginte se înscrie şi orientarea şcolară şi profesională. Aceasta nu este, aşa cum adesea se consideră din necunoaştere, numai informare. Alături de aspectele informative privind aspectele legate de alegerea profesiunii, se înscriu: cunoaşterea elevului şi pregătirea lor psihologică de-a lungul anilor pentru a deveni capabil de autocunoaştere; instruirea profesională incipientă; cultivarea intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor; stabilirea aspiraţiilor şi cristalizarea opţiunilor în sfera socială[3]. Întreaga activitate a dirigintelui, şi nu numai a lui, este, în esenţă, subsumată direct sau indirect orientării şcolare şi profesionale.

Din acest motiv ne-am propus să sugerăm diriginţilor din gimnaziu un model de posibilă integrare a activităţii de orientare şcolară şi profesională în structura activităţii educative ce o desfăşoară cu clasa de elevi.

Subliniem faptul că nu suprapunem pînă la confundare activitatea educativă cu aceea de orientare, ci încercăm să arătăm că alături de activităţile cu obiective explicite de orientare, în structura activităţii educative se înscriu şi acţiuni ce o vizează implicit.

De înţelegerea justă a acestor aspecte depinde şi conjugarea eficientă a activităţii comisiei diriginţilor cu aceea a comisiei de orientare şcolară şi profesională, evitîndu-se suprapunerile tematice, supraîncărcarea.

Ne propunem ca prin prezentarea de faţă să oferim cîteva sugestii privind modul cum se poate realiza acest deziderat.

Tabelul anexat (VA2) se structurează pe două mari coordonate:

— una vizează orientarea şcolară şi profesională în c a d r u l o r e i d e d i r i g e n ţ i e:

CLASA	TRIMESTRUL	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective O.S.P. explicite: cunoașterea elevului	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective O.S.P. explicite: informarea elevului	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective implicite ptr. O.S.P.: educ. sanitară	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective implicite ptr. O.S.P.: educație moral civică, patriotică, ed. rut.	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective implicite ptr. O.S.P.: ore organiz. și de analiză	O.S.P. în ora de dirigenție — ore cu obiective implicite ptr. O.S.P.: educ. estetică	O.S.P. în afara orei de dirigenție: Activități cu părinții elevilor	Activități în colab. cu dirig. din școală	Activități în colab. cu org. de pionieri și U.T.C.	Alte activități
		...ore și nr. de ore afectate						Modalități concrete			
V	I	2h — Cunoașterea motivației Cunoașterea aptitudinilor	— Cunoașterea a unei profesiograma prof. din activitatea socio-profesională	2 h	6 h	2 h	1 h	— Lectorate cu părinții — Ședințe cu părinții pe clase — Vizite la domiciliu — Vizite la locul de muncă — Discuții individuale	— Interasistente; — Discuții individuale — Comisia metodică a diriginților — Comisia de orientare etc.	— Cunoașterea activităților desfășurate de elevi la cercuri — Conc. cu. tematica O.S.P. — Cunoașterea participări la munca patriotică	— Completarea în cunoștință de cauză a documentelor diriginților mai ales a fișei psihopedagogice
	II	3 h — Cunoașterea temp. — Cunoașterea intereselor — Cunoașterea trăsăturilor de caracter	—	2 h	4 h	2 h	1 h				
	III	1 h — Cunoașterea niv. de aspirații la elevi	1 h — Monografii ale meseriilor necesare în județul nostru	1 h	3 h	2 h	—				
VI	I	2 h — Evoluția motivației — Evoluția nivelului de aspirații	1 h — Monografii profesionale în raport cu aspirațiile elevilor.	2 h	6 h	2 h	1 h				
	II	1 h — Evoluția intereselor	1 h — Monografii profesionale pe baza de organigrame profesionale	1 h	6 h	2 h	1 h				
	III	1 h Analiza aptitudinilor elevilor în raport cu organigramele meseriilor dorite	1 h — Monografii profesionale	1 h	2 h	2 h	1 h				
VII		2 h — Evoluția motivației evoluțiilor niv. de aspirații	2 h — Necesarul de forță de muncă din județ. — Dinamica socio-profesională. Informare cu privire la accesul în liceu	2 h	5 h	2 h	1 h				
	II	1 h Evoluția intereselor	1 h — Monografii profesionale în raport cu aspirațiile	2h	6 h	2 h	—				
	III	1 h — Analiza și autoanaliza unor elemente de personalitate	1 h — Prezentarea rețelei liceale din anul școlar în curs	1h	3 h	1 h	1 h				
VIII	I	2 h — Cunoașterea motivației, intereselor și opțiunilor	3 h — Necesarul de forță de muncă — Informare cu privire la accesul în liceu în anul trecut — Cunoașterea rețelei liceale, vizite la licee și întreprinderi	1h	5 h	2 h	1 h				
	II	1 h — Cunoașterea evoluției aptitudinilor, a opțiunilor școlare	3 h — Comentarea opțiunilor pe județ din trim. II monografii profesionale; vizite la licee și întreprinderi	1 h	4 h	3 h	—				
	III	1 h — Evoluția trăsăturilor de caracter — Cunoașterea opțiunilor școlare	2 h — Comentarea opțiunilor școlare pe județ din trim. II — Vizite în licee și întreprinderi	1 h	3 h	1 h	—				

NOTA: Menționăm că tabelul prezentat are valoare de orientare, reprezintă un model de posibilă integrare a orelor și problematicii de orientare în activitatea dirigintelui, cifrele având valoare orientativă și, deci, nefiind obligatorii.

— a doua se referă la același obiectiv, realizat în afara acestei ore.

Ora de dirigenție nu se poate ocupa numai de orientarea școlară și profesională, în manieră explicită dar, multe din celelalte teme abordate pot avea implicit, incidențe valoroase din acest punct de vedere. Astfel, orele de educație moral-cetățenească cu conținut etic, sprijină dezvoltarea coordonatei morale a personalității elevilor, coordonată de maximă importanță pentru buna integrare profesională. De asemenea, ele contribuie la educația civică a tinerilor care, la intrarea în viața profesională sînt datori să cunoască legile țării și mai ales, să manifeste interes permanent pentru a aduce la zi această cunoaștere. Ponderea orelor de educație moral-cetățenească crește în corespondență cu valoarea lor de certă însemnătate în pregătirea pentru viață și deci, și pentru profesie.

Educația rutieră, educația sanitară, estetică, întregesc profilul personalității viitorului om al muncii. Grija pentru cei din jur, respectarea normelor de igienă și protecția muncii, respectul și interesul pentru un cadru estetic, indiferent de locul de muncă sau de odihnă, sînt aspecte ce se înscriu pe traiectoria orientării profesionale — concepută, așa cum contemporaneitatea o cere, în viziunea „permanenței" sale.

Orele de analiză a muncii — ca și acelea cu caracter organizatoric — au valențe deosebite din punctul de vedere al orientării, ele contribuind la autocunoașterea elevilor, la formarea lor pentru autoanaliză, situîndu-se în acțiunile grupului social de apartenență — clasa — ca subiecți activi, responsabili.

Cultivarea dragostei față de țară, obiectiv nu numai al orelor de dirigenție cu tematică specifică, se înscrie ca un corolar al personalității ce se dezvoltă în acest segment ontogenetic reprezentat de gimnaziu. Iubind-și țara, dorind să sprijine faptic evoluția ei spre noi culmi de progres și civilizație, elevii vor putea să conjuge aspirațiile lor cu nevoile țării.

Orele de dirigenție cu tematica explicită de orientare școlară și profesională se structurează pe cele două aspecte fundamentale ale orientării: a) cunoașterea elevilor (rolul ei în dezvoltarea capacității de autocunoaștere); b) informarea elevilor.

Din tabelul prezentat, din sugestiile incluse în planul tematic, se desprinde ideea că se vor avea în vedere, pe cît posibil, coordonatele principale ale personalității în evoluție a preadolescenților — în ceea ce privește cunoașterea elevilor. Ponderea orelor (date în tabel în mod orientativ) va fi în corelație cu nivelul de vîrstă, deci cu clasa în care se află elevii. Din acest punct de vedere clasele de început și de final de ciclu au sarcini deosebite (primul contact și respectiv finalizarea cunoașterii ca premisă a unei orientări juste).

Informarea elevilor prin prezentare de micromonografii, prin vizionări de filme, prin vizite în întreprinderi, licee, prin contact cognitiv cu reprezentanții activi ai diverselor profesii, vor avea la bază:
— cunoașterea opțiunilor (incipiente și în evoluție) ale elevilor;
— cunoașterea necesarului de forță de muncă la nivel național, și mai ales local.

Ponderea acestor ore va fi și ea în funcție de clasă — numărul cel mai mare fiind desigur, la finele gimnaziului, cînd se apropie momentul decizional (dar nu numai atunci). Orientarea școlară și profesională se realizează într-o foarte mare măsură și în afara cadrului organizat propus de ora de dirigenție. De fapt, pe direcția cunoașterii elevilor, fiecare cadru didactic din școală își are contribuția sa, în acest sens fiind extrem de utile dialogurile, în cadru organizat sau nu, între colegii de catedră. Ele determină întregirea imaginii despre fiecare elev și despre fiecare clasă. Interasistențele, comisia diriginților, comisia de orientare școlară și profesională printr-o activitate bine concepută își pot aduce și ele o contribuție notabilă în acest sens.

Activitățile în colaborare cu organizația de pionieri și organizația U.T.C. își aduc contribuția pe linia cunoașterii activității desfășurate de elevi *în afara* orelor clasei, cu indicații privind preocupările, interesele elevilor. Ele pot viza direct orientarea prin organizarea unor concursuri cu tematică legată de orientare. Participarea la munca patriotică pelin gă efectele educative certe oferă diriginteiui un tablou al personalității elevului „în acțiune" și într-un alt cadru decît cel școlar propriu-zis.

Activitatea cu părinții ocupă un loc de majoră importanță în cadrul orientării școlare și profesionale din gimnaziu. Este perioada la care preadolescentul nu și-a elaborat capacitatea de decizie — fapt ce necesită suplinirea acesteia printr-o influență pozitivă din partea școlii și a familiei. Se ivește aspectul riscului ca în spatele influențelor exercitate de familie să se ascundă tendințe de impunere a unor decizii aflate în discordanță fie cu dorințele sau cu potențele copiilor, fie cu realitatea socială și necesitățile ei, ele fiind mai degrabă rezultatul unor ambiții personale proiectate în viitorul copiilor, sau rodul unor prejudecăți. Din experiența ultimilor ani a Laboratorului județean de orientare școlară și profesională din județul Brașov, putem susține că pe această direcție școala are mult de făcut. „Educarea" părinților, pregătirea lor pentru a-și cunoaște **obiectiv** copiii, determinarea părinților să privească spre perspectivă socio-profesională și să nu se raporteze la un prezent pe care nu îl văd în dinamica lui, sînt probleme de

(Continuare în pag. 61)

Cercetarea științifică — mijloc de perfecționare și autoperfecționare

Conf. univ. dr. IOAN JINGA
Inspector școlar general al municipiului București

DACĂ ASUPRA NECESITĂȚII PERFECȚIONĂRII ȘI AUTOPERFECȚIONĂRII continue a personalului didactice discuțiile sînt de prisos — problema fiind nu numai clarificată dar și reglementată prin acte normative cu putere de lege —, în ceea ce privește modalitățile practice de realizare a lor se poate nu numai discuta ci și sugera seamă de noi soluții pe baza cărora conținutul, calitatea și eficiența acțiunilor întreprinse să capete noi dimensiuni.

O analiză cît de cît atentă a preocupărilor existente în școli pe linia ridicării calificării profesionale a cadrelor didactice relevă că ponderea formelor de perfecționare și autoperfecționare, în care efortul de gîndire creatoare, de căutare și dezvăluire a noului este scăzut. Tradiționalele interasistențe, lecții deschise, discuții în catedre, comisii metodice sau cercuri pedagogice, ca și alcătuirea de referate pe o temă sau alta (de regulă dintre cele dezbătute și răsdezbătute), unde contribuția proprie a autorului este nesemnificativă, domină încă sistemul organizatoric al perfecționării didactice.

Desigur, **aceste forme de perfecționare tradiționale mai au încă resurse neexplorate și sînt încă utile, dar exigențele societății față de școală îi obligă pe educatori să folosească mai curajos și alte forme de perfecționare, cum sînt: cercetarea științifică a unor probleme practice cu care se confruntă educatorul, colectivul didactic sau de elevi; studiul individual orientat, dirijat și controlat, corelat din punct de vedere tematic cu al colegilor pentru ca, în final, să se dea soluții globale unor probleme de interes comun; sesiunile de comunicări și referate** ș.a. forme prin care se valorifică mai bine potențialul de gîndire și experiență al fiecărui educator și al colectivului în ansamblu. Pentru că scopul articolului de față este evidențierea aportului cercetării științifice desfășurată în școală la perfecționarea și autoperfecționarea personalului didactic, ne vom referi în cele ce urmează la problematica cercetării psihopedagogice, cu intenția declarată de a declanșa noi resorturi individuale și colective în favoarea creșterii contribuției școlii la dezvoltarea științelor educației.

Ni s-ar putea reproșa — vizavi de această opinie — că personalul didactic este și așa destul de ocupat, de aglomerat cu tot felul de sarcini profesionale și extra profesionale precum și faptul că el nu a primit în perioada formării o pregătire inițială care să-i permită să desfășoare o activitate de cercetare după toate regulile investigației științifice.

Fără a ignora sau minimaliza aceste realități, sîntem datori să reamintim că **principala îndatorire a educatori'or din învățămînt este aceea de a realiza obiectivele activității instructiv-educative la un nivel calitativ cît mai înalt și cu o eficiență maximă.** În aceste condiții, timpul destinat pregătirii și perfecționării pregătirii profesionale trebuie să fie cel puțin egal cu cel folosit pentru activitățile nemijlocite cu elevii. Cît privește inițierea în tainele cercetării științifice psihopedagogice, se poate afirma fără rezerve și fără exagerare, că ea se află la îndemîna oricărui educator, cu condiția ca el să vrea s-o facă, aplecîndu-se asupra literaturii de specialitate existente* și să încerce să aplice cunoștințele însușite.

Se obișnuiește, de asemenea, să se justifice lipsa interesului și preocupărilor pentru cercetarea științifică, în general și pentru cea psihopedagogică în particular, prin așazisa lipsă de vocație, de aptitudini. Sigur, nu oricare dintre educatori se poate aventura în realizarea unor cercetări fundamentale sau chiar aplicative de mare amploare, dar **fiecare poate aborda și soluționa cu mijloa-**

* Vom da cîteva exemple de lucrări care pot fi consultate de cei interesați în inițierea unor cercetări psihopedagogice: Ioan Nicola, *Pedagogie școlară* (cap. 3, Cercetarea în pedagogie) E.D.P., 1980; A. Dancsuly; M. Ionescu; I. Radu, D. Salade, *Pedagogie* (cap. XIX, *Cercetarea pedagogică*) E.D.P. 1979; Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Edit. Politică, 1969; *Metode, tehnici și procedee în cercetarea pedagogică*, E.D.P. 1972; Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P. 1972; Gh. T. Dumitrescu, *Metode și tehnici matematice în pedagogie* E.D.P. 1969; L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, E.D.P., 1967.

cele investigației științifice o gamă largă de probleme cu care se confruntă cotidian. În sprijinul acestor (opinii) aducem argumentul faptelor, spicuind, spre exemplificare, cîteva teme din planurile de cercetare ale unor școli bucureștene: „Studiul cibernetic al proiectării didactice asupra predării algebrei liniare în liceu"; „Modelarea cibernetică a fiabilității în mecanică fină" (Liceul Industrial de Mecanică Fină); Metodica predării capitolului „Mijloace de măsurare a lungimilor"; „Predarea-învățarea istoriei prin metodica problematizării"; „Instrumente de tratare diferențiată în predarea disciplinelor tehnologice"; „Contribuția literaturii române la formarea conștiinței socialiste"; „Evoluția statului pe teritoriul patriei noastre"; „Ștanțarea de precizie"; „Adaptarea și tipologia textelor de specialitate în limba rusă pentru elevii liceelor industriale"; „Modelul însușirii depline aplicat în matematică"; Mijloace de învățămînt folosite în predarea disciplinelor tehnice: „Rezultate ale aplicării acordului global în unele unități din industria construcțiilor de mașini" (Liceul Industrial „Optica Română"); „Acțiuni metodice întreprinse pentru perfecționarea catedrei de limbă și literatură română"; „Predarea matematicii la seral"; „Dicționar explicativ pentru elevi (matematică și fizică); „Modalități de evaluare a activității școlare" (Liceul de Filologie-Istorie, Nr. 1); „Videofon — aparat pentru învățat muzică în școli"; „Amplificatoare utilizate în audiofrecvență" (Liceul Industrial „Electronica"); „Realizarea unei centrale electrice solare" (Liceul Industrial, Nr. 10, în colaborare cu întreprinderea patronatoare C.C.C.F.); „Proiectarea didactică la limba română"; „Fundamentul psihopedagogic al activităților didactice privind trecerea copilului de la grădiniță la școală" (Liceul Pedagogic); Trusă pentru studiul fenomenelor electronice" (Liceul Industrial, Nr. 26); Studiul fenomenelor de transport în lichide (Liceul Industrial „Semănătoarea"); „Raportul dintre fotosinteză și producția agricolă (Școala nr. 4, Buftea); Fiziologia și biochimia polenului. Procesul de androgeneză (Școala nr. 168); „Noțiuni de biocibernetică aplicate în predarea biologiei la gimnaziu (Școala Nr. 141). Rezultă, credem, destul de clar din aceste exemple gama largă de preocupări pentru realizarea unor cercetări care — evident — depășesc orizontul strîmt al școlii, ancorîndu-se în problematica concretă economico-socială, cu efecte pozitive asupra procesului de perfecționare și autoperfecționare a educatorilor, dar și asupra procesului de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea, cu practica social-politică.

Este o dovadă în plus că școala românească dispune de un potențial științific ridicat, ale cărui resurse sînt departe de a fi epuizate.

Pentru valorificarea cît mai deplină a acestui potențial, **organele colective de conducere din școli sînt datoare să elaboreze, anual, sau pe o perioadă de 2—3 ani, planuri de cercetare cuprinzînd temele prioritare care pot fi abordate și finalizate cu personalul didactic, specialiștii din întreprinderi și chiar cu elevii din clasele mai mari.** În funcție de complexitatea temelor, acestea pot fi cercetate individual (îndeosebi de către cadrele didactice înscrise la doctorat, gradul I și II) sau colectiv, stabilindu-se precis obiectivele cercetării, metodele și instrumentele de lucru, etapele, termenele, modalitățile de aplicare etc.

Care ar fi, deci, direcțiile prioritare ale cercetării psihopedagogice posibile de efectuat la nivelul școlii sau de către inspectoratele școlare și casele personalului didactic, împreună cu catedrele de pedagogie și psihologie, de la institutele de învățămînt superior?

• În condițiile învățămîntului general obligatoriu cu durata de 10 ani (și în perspectivă de 12 ani), **realizarea promovării integrale** a elevilor este privită uneori cu neîncredere și suscită multe discuții în rîndul educatorilor, părinților și opiniei publice. Sînt păreri potrivit cărora lichidarea repetenției în învățămîntul primar și diminuarea ei în cel gimnazial și liceal nu se pot realiza fără concesii în ceea ce privește calitatea pregătirii elevilor, fără „a închide ochii" față de unele carențe ale acestei pregătiri. Fără îndoială, problema nu este simplă și nici posibil de soluționat în condițiile învățămîntului tradițional, în care învățătorul sau profesorul aplicau același „tratament" pedagogic tuturor elevilor. Noile exigențe ce stau în fața școlii presupun, înainte de toate, **o concepție nouă despre activitatea de predare-învățare, despre relația educator-educat, ca și o strategie didactică nouă, în care accentul se deplasează de la informativ la formativ, de la tratarea „în bloc" la tratarea individuală, în funcție de particularitățile psihofizice ale elevului, de nivelul său de pregătire la un moment dat, de ritmul și capacitatea de învățare, de interesul său pentru învățătură, de condițiile familiale** ș.a.m.d. Această situație nouă presupune, de asemenea, **utilizarea mai intensă și mai eficientă a mijloacelor moderne de studiu aflate în dotarea școlilor, precum și a rezultatelor cercetării științifice psihopedagogice, cu deosebire a celor din domeniul învățării umane, în particular al învățării de tip școlar.**

Pornind de la aceste rezultate, **se pot iniția noi cercetări (de preferință în mod dirijat pe plan național sau în profil teritorial), pentru a surprinde elementele specifice ale predării și învățării fiecărui obiect de învățămînt, precum și pentru a stabili pe cale experimentală noi forme și metode de instruire, noi instrumente de evaluare a eficienței activității didactice.**

• Similar se pune problema și în ceea ce privește găsirea unor soluții mai bune pentru optimizarea muncii de educație desfășurată

cu preşcolarii şi elevii, cu întregul tineret din unităţile de învăţămînt. În legătură cu aceasta, în şedinţa Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 22 ianuarie 1982 au fost aprobate unele măsuri privind îmbunătăţirea activităţii politico-educative în şcoli, creşterea rolului organelor şi organizaţiilor de partid şi a răspunderii tuturor organizaţiilor de tineret şi copii în vederea perfecţionării radicale a activităţii de formare şi educare comunistă revoluţionară, pentru muncă şi viaţă a tinerei generaţii. Educaţia prin muncă şi pentru muncă, educaţia patriotică, educaţia ateistă, cu toate realizările de pînă acum, sînt marcate de un anumit formalism, neavînd totdeauna eficienţa scontată. Aceasta ne determină să considerăm că nu este vorba doar de bunăvoinţa educatorilor, ci şi de **competenţa** lor **profesională în demersurile întreprinse pentru modelarea noului profil uman.**

Optimizarea activităţii educative oferă un cîmp larg de acţiune pentru cercetările ştiinţifice posibile de realizat în şcoală sau la nivel judeţean. Printre acestea ar putea figura o seamă de teme de larg interes cum sînt: modalităţile practice de integrare a ideilor şi tezelor din documentele de partid în lecţii, la diferite obiecte de învăţămînt; căi de stimulare la elevi a motivaţiei pentru muncă şi învăţătură, pentru o conduită etică superioară; forme şi metode de muncă eficiente pentru educarea ateistă a preşcolarilor şi elevilor şi alte asemenea cercetări care în final să ofere educatorilor **modele de acţiune practică eficientă.**

• O altă direcţie prioritară pentru cercetarea pedagogică se referă la **integrarea învăţămîntului cu producţia şi cercetarea,** care pune şi ea o serie de probleme ce ţin de corelarea mai bună a cerinţelor de forţă de muncă ale societăţii cu aptitudinile şi dorinţele tineretului, de schimbarea mentalităţii unor părinţi, profesori şi cadre de conducere din întreprinderi faţă de practica în producţie, ca şi de **găsirea unor soluţii mai bune în scopul asigurării cunoştinţelor şi deprinderilor necesare formării profesionale a viitorilor absolvenţi în condiţiile mutaţiilor ce au loc în procesul de producţie,** ca urmare a impactului ştiinţei cu tehnologiile de fabricaţie, a organizării ştiinţifice a producţiei şi a muncii.

Experienţa de pînă acum a dovedit că rezultate mai bune se obţin cînd instruirea practică are loc în perioade compacte (desfăşurarea practicii comasate). Dar ace astă formă de organizare nu răspunde pe deplin cerinţelor pregătirii teoretice anticipate a elevilor şi nici celor ale corelării programelor de la disciplinele fundamentale cu cele de tehnologie.

Din acest motiv, din trimestrul al II-lea al anului şcolar în curs, pregătirea elevilor la obiectelor de specialitate şi tehnologice se va face în perioada practicii în producţie de către specialiştii stabilităţii de întreprinderi.

Un studiu complex şi profund, care să ia în considerare toţi parametrii unui asemenea model organizatoric, cu implicaţii asupra alcătuirii orarului şcolii şi corelării lui cu programul întreprinderii, asupra regimului de muncă al elevilor şi personalului didactic, ca şi asupra altor aspecte ale pregătirii teoretice şi practice a elevilor din liceele industriale se impune cu maximă urgenţă în scopul conturării unor soluţii ştiinţifice pentru realizarea unei formaţii profesionale şi culturale de înalt nivel la toţi absolvenţii acestei forme de învăţămînt.

În strînsă legătură cu această problemă se cer făcute studii mai ample, la nivelul inspectoratului şcolar pentru a oferi factorilor centrali de decizie **sugestii referitoare la îmbunătăţirea planurilor de învăţămînt, programelor şi manualelor şcolare în raport de noile condiţii organizatorice.**

Unele studii şi experimente pot fi orientate în direcţia **găsirii de soluţii mai bune pentru policalificarea elevilor,** în condiţiile creşterii modalităţii profesionale, ca şi pentru familiarizarea lor cu mecanismul autoconducerii muncitoreşti şi al autogestiunii.

Cercetarea ştiinţifică psihopedagogică oferă celor interesaţi şi alte teme de reflecţie din domenii cum sînt: proiectarea didactică, evaluarea randamentului şcolar şi al activităţii personalului didactic, optimizarea proceselor de conducere colectivă a unităţilor de învăţămînt ş.a.

Dacă la prima vedere se poate trage concluzia că pe planul perfecţionării personalului didactic cîştigul celor care participă la activitatea de cercetare este mic şi unilateral datorită unei problematici reduse, la o analiză mai atentă rezultă că, oricît de limitată ar fi o temă de cercetare, abordarea ei presupune un studiu prealabil mult mai larg (bibliografic şi al experienţei existente), schimb de idei şi opinii între cadrele didactice, între acestea şi alţi specialişti, cunoaşterea aprofundată a realităţilor şcolii, formularea unor ipoteze pe care cercetările experimentale le confirmă sau infirmă, într-un cuvînt, un efort permanent de informare, de gîndire şi acţiune practică organizată, direcţionată spre realizarea unor obiective clare, ceea ce, evident, conduce în ultimă instanţă la ridicarea calificării profesionale a celor interesaţi în activitatea de cercetare ştiinţifică la nivelul şcolii sau al inspectoratului şcolar.

Este şi motivul pentru care pledăm pentru **existenţa unor planuri de cercetare la nivel de unitate şi teritorial,** şi pentru **antrenarea întregului personal didactic la acţiunea de investigare ştiinţifică a fenomenelor şi proceselor educaţionale,** în raport de necesităţi, de dorinţe şi de posibilităţi.

Modalități de investigație psihopedagogică

Prof. univ. dr. ION RADU,
Conf. univ. dr. MIRON IONESCU
Universitatea din Cluj-Napoca

PROCESUL DE INVESTIGAȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ poate lua forme variate: de la simpla observație la experimentul formativ, de la administrarea unui chestionar scris la interviul de grup, de la obișnuita lucrare de control pînă la testul normalizat (etalonat) etc. Nu ne propunem în cele ce urmează să trecem în revistă toate aceste forme; vrem să ne oprim asupra cîtorva modalități mai frecvent utilizate.

EXPERIMENTUL/EXPERIENȚA. În materie de instrucție și educație, distincția între experiment și experiență nu este atît de tranșantă; mai curînd este vorba de o diferență de grad. Totuși nu trebuie ignorată ușurința cu care este utilizat în practică termenul de experiment. Uneori, o simplă lucrare de control, un chestionar etc. sînt taxate drept experiment, ceea ce este inexact. Experimentul aduce, în primul rînd, *o modalitate nouă* în contextul obișnuit al activității; el produce, *creează o experiență pedagogică inedită*. O asemenea modalitate nouă, menită să ridice la cote superioare procesul educațional, este expresia unei *idei* sau *ipoteze*, iar experimentul însuși se organizează pentru *a proba* sau *testa* ipoteza respectivă. În al doilea rînd, experimentul presupune un *cadru precis de comparație:* clase sau grupe de experiență, respectiv de control, apoi stăpînirea precisă a *datelor de start* (nivelul clasei, fondul inițial de cunoștințe sau deprinderi etc.), precum și *evaluarea* cu mijloace precise a *rezultatelor* obținute în final. Cu alte cuvinte, experimentul presupune *controlul* situației nu în formă globală, ci în *manieră analitică*, precisă. Este vorba de *controlul factorilor care participă la actul pedagogic* și de *evaluare obiectivă a rezultatelor*. (I. Radu, 1979). Desfășurarea unui experiment școlar tipic este redată în figura nr. 1.

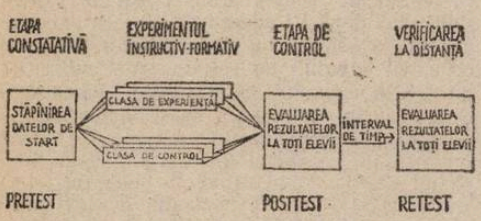


Fig. 1

După cum se vede, experimentarea pedagogică presupune trei, uneori patru etape. Este vorba de o primă *fază cu caracter de constatare* — numită și *pretest* — în care se recoltează *datele de start:* pe bază de observații, probe de control, teste psihologice etc., se conturează nivelul existent în momentul inițierii experienței în clasele/grupele cu care se lucrează. Urmează *experimentul propriu-zis cu caracter instructiv sau formativ*, în care se introduce modalitatea nouă de lucru (conținut, metode, tehnici) și care este etapa fundamentală. Această modificare intervine numai în grupele, respectiv clasele de experiență. Procesul de investigație se încheie cu o *etapă de control* — numită *posttest* — în care se evaluează rezultatele: datele finale sînt raportate la datele de start sau de referință pentru a testa relevanța diferențelor obținute, urmărindu-se în paralel evoluția clasei de control, față de clasă. Testul inițial ca și cel final se aplică la ambele categorii de grupe/clase. Schema de mai sus indică și o verificare a rezultatelor la o oarecare distanță în timp *(retest)*, cel puțin într-o serie de cazuri, pentru a urmări soliditatea sau temeinicia achizițiilor formate. Rațiunea acestei „retestări" este următoarea: copiii memorează fără mare efort termenii (cuvintele), mimînd astfel cunoașterea în cadrul unei verificări imediate, dar nimeni nu va confunda amprenta mnezică facilă cu înțelegerea și stăpînirea operativă a materialului. Spre exemplu, școlarii mici își însușesc ușor termenii inițiali din „teoria mulțimilor", dar „retestul" la distanță în timp relevă fragilitatea acestor cunoștințe. Or, contează nu numai efectele imediate — care pot fi uneori spectaculare — ci și trăinicia achizițiilor formate cu prețul unei investiții de timp și energie considerate normale. Între investiția de timp (energie) și rezultatele

efective trebuie să existe o relație liniară (de proporționalitate).

Schema din fig. 1 poate să apară „dezarmantă" la o privire imediată; de fapt ea cuprinde *cerința maximală* și trebuie considerată mai curînd un ghid orientativ. Pentru profesorul care lucrează la clasă, etapa constatativă este asigurată de însăși observația și evaluarea curentă a elevilor, el dispune de „datele de start" prin condițiile experienței sale de durată. Problema este ca profesorul să aibă și evidența lor ca repere de comparație. În știință contează faptele, probele și nu simpla mărturie verbală oricît de onestă ar fi ea.

Pe de altă parte, cercetarea poate cuprinde *clase/grupe diferite* — alese după criteriul selecției aleatoare — dar se poate desfășura în condiții corespunzătoare cu *una și aceeași clasă/grupă* urmărită în cele trei faze amintite. Interesează aici gradul de reprezentativitate al clasei și anvergura experienței, aspirația ei la generalizarea rezultatelor. Cînd este vorba de o experiență-pilot sau cînd obiectivul cercetării este modest și de o valoare mai mult sau mai puțin locală ne putem mărgini la o singură clasă, reprezentativă prin compoziția ei. În sfîrșit, momentul evaluării imediate (posttestul), ca și verificarea la un interval de timp (retestul) țin de substanța instruirii curente; ele nu sînt elemente de excepție, ci sînt sugerate de logica procesului instructiv-educativ. Într-un experiment, însă, aceste „momente" sînt realizate cu mijloace obiective, precise. Pe măsură ce ne îndepărtăm de exigențele maximale ne situăm pe drumul larg al experienței pedagogice în care este prezent elementul de inovație sau de aplicare a unei „noutăți" în domeniu și de testare a ei, dar lipsește controlul riguros al faptelor, evaluarea luînd adesea forma curentă de sondaj mai mult sau mai puțin reprezentativ (chestionare orală la lecție, reușita la fixarea cunoștințelor etc.).

Pentru ilustrare să alegem mai întîi *un exemplu din docimologie.*

Se înregistrează pe bandă de magnetofon un număr de răspunsuri orale, date de elevi la lecție, și se supun evaluării de către un grup de profesori. Altădată, se multiplică la xerox un „pachet" de lucrări de control și se supun aprecierii de către un lot de cadre didactice. Fiecare răspuns oral, respectiv fiecare lucrare scrisă ajung să fie evaluate și notate de întregul lot de profesori. Este vorba de *tehnica evaluării* și *notării multiple.* Experiența arată divergențe reale de notare a acelorași răspunsuri/lucrări uneori pe întinderea a 4-5 puncte. Problema care se pune este aceea de a reduce divergențele în notare, de a armoniza evaluarea unor profesori diferiți.

Bonniol, Caverni și Noizet (1972) și-au propus să verifice dacă o discuție colectivă asupra obiectivelor evaluării și stabilirea în comun de cadrele didactice a unui barem de notare este susceptibilă să reducă divergențele respective sau nu. În acest scop au organizat un experiment în trei etape. În prima etapă *(pretest)* evaluatorii primeau toți aceleași lucrări (multiplicate) și realizau o notare individuală. Se consemnau notele acordate aceleiași lucrări de către profesori diferiți și se evalua gradul lor de dispersie cu ajutorul unor indici statistici. În *etapa experimentală*, lotul de cadre didactice se diviza în două grupe: grupul experimental și cel de control. În continuare evaluatorii grupului experimental erau repartizați pe subgrupe în cadrul cărora se purta o discuție colectivă pentru stabilirea unei grile de evaluare și notare, corectîndu-se pe loc cîteva lucrări pentru a confrunta în comun maniera de notare. În etapa a treia *(posttest)* ambele grupuri (experimental și de control) primeau din nou sarcina de evaluare care se efectua individual. Întrucît evaluările individuale aveau loc asupra *acelorași* „pachete" de lucrări, era posibil să se compare mărimea divergențelor constatate în pretest și posttest la grupul experimental și cel de control. Experimentul a cuprins în total 40 de profesori.

SCHEMA EXPERIMENTULUI

	Pretest	Etapa experimentală	Posttest
Grup experimental	Evaluare individuală	Discuție colectivă și stabilirea grilei de evaluare	Evaluare individuală
Grup de control	Evaluare individuală		Evaluare individuală

Datele finale au fost supuse unei prelucrări statistice (analiză de varianță) și au arătat o creștere sensibilă a concordanței între note, ca și între clasamente, în cazul grupului experimental. Efectul „concertării" a fost cu atît mai marcat cu cît s-a mers — în discuția colectivă — spre o explicare a obiectivelor.

Experimentului i-a lipsit însă „retestul" la un interval de timp, deoarece efectele scontate se refereau nemijlocit la corectarea unei lucrări.

Un alt exemplu din domeniul didacticii: *instruirea pe „grupe de nivel".*

În condițiile lecției orale obișnuite, elevii slabi sînt depășiți adesea în ceea ce privește ritmul de achiziție a cunoștințelor, în timp ce elevii capabili nu reușesc să-și valorifice pe deplin capacitățile. S-a născut ideea de a diferența într-o măsură procesul instructiv-educativ, constituindu-se grupe de nivel omogen în interiorul unei clase: elevi buni avînd un ritm mai rapid de achiziție, elevi mijlocii (cu o rapiditate medie) și elevi slabi cu un ritm de asimilare lent. J. Bonniol și

C. Henry (1972) relatează un asemenea experiment, desfășurat în trei faze.

În etapa inițială *(pretest)* s-au recoltat *datele de start*. S-a pornit de la rezultatele școlare obținute anterior la obiectele de studiu, de la aprecierea asupra ritmului de lucru la diferiți elevi, de la datele unor teste de aptitudini și de la „impresia" generală asupra copiilor, stabilindu-se trei grupe de nivel omogen în clasa experimentală. Totodată, s-a ales clasa-pereche de control având o compoziție și pregătire de nivele apropiate cu prima.

A urmat *etapa fundamentală* de durată, în care s-a instituit — în clasa experimentală — un învățămînt semiindividualizat la materiile principale. Practic, s-a lucrat în *sistemul fișelor de lucru* sugerate de tehnicile învățămîntului programat. S-au întocmit fișe de informare-documentare, fișe de exerciții individuale și fișe de control. În ceea ce privește gradul de dificultate, pentru nivelul celor buni s-au întocmit fișe care să permită aprofundarea temei, lărgirea cunoștințelor, inițierea în utilizarea documentelor, în a face sinteze și expuneri. Pentru nivelul mediu fișele aveau în vedere o instruire necesară pentru orice elev, iar pentru grupul celor slabi fișele cuprindeau minimul cerut. Firește metoda este laborioasă: materialul trebuie elaborat în prealabil și distribuit în momentele prevăzute ale lecției, astfel ca fiecare elev să desfășoare o muncă individuală în acord cu ritmul său de progresie școlară.

În același timp, în clasa de control, procesul de predare se desfășura după metoda frontală obișnuită.

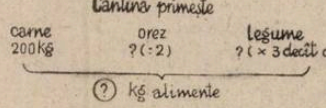
În etapa finală, în posttest, se face comparația cu clasa de control pentru a decide asupra eficienței metodei aplicate. Ca indici de comparație s-au ales: modificări în balanța comunicărilor în clasă, proporția de elevi care se situează în posttest deasupra unui nivel minim sau mediu, evoluția rezultatelor școlare pe parcursul anului etc. S-a constatat, de pildă, că raportul dintre intervențiile profesorului și cele ale elevilor este de 2/1 în clasa experimentală față de 9/1 în clasa de control, ceea ce constituie evident un pas sensibil înainte. În ce privește progresul școlar nu se constată diferențe atît de nete în favoarea clasei experimentale, iar statutul de elev slab, devenit oarecum public, exercită în anumite cazuri o influență negativă. Sub acest aspect experimentul nu s-a dovedit a fi concludent. De reținut critica pe care autorii înșiși o aduc „instruirii pe grupe de nivel": se ajunge la rezultatul paradoxal că elevul bun apare mai favorizat grație prețuirii colective, a statutului său și obține rezultate mai bune, în timp ce elevul slab stagnează sau chiar regresează. În felul acesta, în locul unei ridicări generale a succesului școlar se ajunge la accentuarea diferențelor inițiale. Rezultatele ar justifica după unii mai curînd sistemul de clase omogene (Reuchlin).

Urmărind experimentul instruirii „pe grupe de nivel" s-au putut identifica etapele prevăzute în schema-tip, cadrul de comparație instituit, evaluarea în termeni precisi a datelor de start, ca și ale rezultatelor finale (în posttest), semnificația diferențelor constatate fiind verificată cu ajutorul testelor statistice (în speță testul x^2). Se tinde spre o evaluare numerică a faptelor, în măsură să susțină credibilitatea concluziilor.

În continuare, prezentăm pe scurt ceea ce s-ar putea numi *o experiență* — condensată într-o lucrare de gradul I[1] — în care procesul de investigație nu egalează precizia experimentului dar se apropie de exigențele acestuia. Este vorba de utilizarea unui mod de schematizare grafică în analiza și rezolvarea problemelor de aritmetică. Procedeul înlesnește însușirea conținutului unei probleme, apoi decantarea relațiilor matematice, jalonarea raționamentului și succesiunea operațiilor de calcul.

Spre exemplu, o problemă de aritmetică de clasa a III-a: O cantină a primit alimente: carne 200 kg, orez de două ori mai puțin, iar legume de 3 ori mai mult decît carne. Ce cantitate de alimente a primit cantina?

După ce copiii citesc problema în gînd, se parcurge textul pas cu pas — pe baza discuției colective — și se întocmește schema:



Firește, schema rezultă din dialogul condus de învățătoare cu clasa: Despre ce se vorbește în problemă? (despre o cantină care primește alimente). Ce fel de alimente? (carne, orez, legume). În ce cantități? ș.a.m.d. Elevii sînt conduși să desprindă „obiectele" dintr-o problemă, să distingă genul comun și speciile (alimente = carne, orez, legume), uneori alternativele („depune bani", „cumpără", „rămîn"), după care se notează cantitățile, utilizînd semnul întrebării pentru necunoscute sau „ceea ce nu știm", dar adăugînd imediat în paranteză ce se specifică în problemă („de două ori mai puțin", „de trei ori mai mult) iar în final — întrebarea problemei cu creion roșu. Se folosește un grafism simplu: săgeți, acolade, semnul întrebării etc.

După această primă decantare se reia oral „judecata" problemei de la întrebare spre date.

Ce cantitate de alimente a primit cantina? (Nu știm și nu putem imediat afla pentru

[1] Lucrarea aparține tov. înv. Iuliana Rusu de la Școala nr. 2 din Cluj-Napoca și a fost întocmită sub îndrumarea unuia din autorii articolului de față.

că nu cunoaștem cantitatea de legume și cantitatea de orez primită).

Ce cantitate de legume a primit cantina? (Nu știm, dar putem afla printr-o operație de înmulțire). Ce vom înmulți? (O cantitate de legume, egală cu cantitatea de carne, înmulțim cu 3).

Ce cantitate de orez a primit cantina? (Nu știm, dar putem afla printr-o operație de împărțire). Ce vom împărți? (O cantitate de orez, egală cu cea de carne, împărțim la 2).

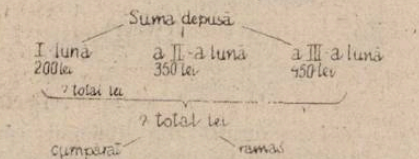
Cum aflăm întreaga cantitate de alimente primite? (Adunînd cele trei feluri de alimente: kilogramele de carne, de orez și de legume).

Se scrie sub schemă „Plan și rezolvare", în care se trec întrebările și operațiile necesare, dînd răspunsul la întrebarea problemei. Numărul întrebărilor este indicat de numărul semnelor de întrebare din schemă, iar semnul întrebării scris colorat indică întrebarea problemei.

Să ilustrăm procedeul în rezolvarea unei probleme mai complicate.

„Un cetățean depune bani la CEC în 3 luni consecutiv: în prima lună 200 lei, în a doua lună 350 lei, în a treia lună 450 lei. Din banii economisiți, el își cumpără un costum cu 700 lei și o pereche de pantofi cu 110 lei. Cîți bani i-au mai rămas la CEC?"

Se inițiază discuția colectivă, care decantează problema într-o schemă.



Se face apoi „judecata" problemei pornind de la întrebarea finală spre date și se jalonează astfel planul de rezolvare, după care se efectuează calculele.

Instruind sistematic elevii din clasa I pînă în clasa a IV-a în acest mod de schematizare și discuție a problemei s-a ajuns la un procent de reușită în rezolvarea de probleme de 85—89% procent atestat de sondaje succesive prin lucrări de control.

O asemenea experiență care asigură indici superiori de reușită în rezolvarea de probleme (pînă la 85%) se apropie prin unele aspecte de experiment — fiind o modalitate inedită de schematizare grafică a enunțului și rezolvării problemelor — fără să egalizeze însă exigența experimentului: cunoașterea precisă a datelor de start, cadrul de comparație, controlul precis al factorilor implicați în reușită. Firește, o modalitate ca cea de mai sus și care duce pînă în pragul unui experiment, se află mai la îndemîna cadrelor didactice pentru care cerințele experimentului propriu-zis sînt mai greu de realizat.

În aceeași ordine de idei prezentăm o experiență din domeniul educației morale la o clasă de liceu (treapta a doua).

Într-o acțiune cu caracter educativ, menită „să sondeze" și să influențeze orientarea adolescenților, opțiunile lor pentru viață, li s-au prezentat 10 drumuri de viață (după C h. M o r r i s) sub formă de texte multiplicate. Fiecare text, alcătuit prin selecție după operele marilor moraliști, înfățișa o „opțiune principală" asupra „modului de a-și duce viața".

De exemplu, drumul nr. *3* propune implicare socială și responsabilitate: „Omul nu trebuie să fie egocentric, să se retragă dintre ceilalți, să se mențină la distanță. Dimpotrivă, el trebuie să se identifice cu grupul social, să se unească cu ceilalți în acțiuni ferme urmărind țeluri comune, superioare... Implicat în activitatea colectivului va trăi bucuriile și insuccesele acestuia...". Un alt drum de viață *(8)* prezintă o notă hedonistă: „Delectarea trebuie să fie ideea de bază a vieții; o delectare prin plăceri simple și ușor de obținut; să te bucuri de faptul în sine că exiști, de o mîncare îmbietoare, de o ambianță plăcută, de discuții cu prietenii, de odihnă și relaxare... Să ai un cămin cald, ușa deschisă prietenilor...". Un alt drum *(6)* propune dinamism, luptă: „... Viitorul omului depinde de ceea ce face; se ridică mereu noi probleme, trebuie aduse mereu îmbunătățiri pentru asigurarea progresului social... Trebuie să acționăm cu fermitate încontinuu dacă vrem să stăpînim forțele...". În sfîrșit un alt drum *(7)* spune: „În diferite momente și în modalități diferite trebuie să acceptăm cîte ceva din toate celelalte drumuri de viață, fără să acordăm nici unuia o preferință exclusivă...".

Aceleași drumuri de viață pot fi prezentate sub forma a 10 biografii (extrase din opere literare), punctînd, prin maxime, inserate în text, esența fiecăruia.

Prezentînd fiecare drum de viață separat se cere elevilor să-l aprecieze cu o notă, să zicem de la 4 la 10, fără a face comparații între ele. Nota 10 se acordă drumului de viață care-i place cel mai mult, cu nota 4 — drumul care-i displace cel mai mult (cu 7 se notează drumul indiferent). Se totalizează apoi aprecierile acordate de grup și se reține drumurile spre care gravitează notele mari, ca și cele repudiate (primind note mici). Aceasta ar fi etapa constatativă.

În continuare, cunoscînd opțiunile clasei, diriginte organizează o *dezbatere colectivă* acordînd cuvîntul tuturor părților și înlesnind confruntarea punctelor de vedere diferite. Se scontează o clasificare a valorilor din acest schimb de păreri, pentru ca în final să se conchidă asupra drumului sau

drumurilor de viață demne de urmat. Spre exemplu, într-o clasă opțiunile inițiale se împărțeau majoritar pentru drumul nr. 5, 6 și 7 cotate mai sus), pentru ca în final — în urma dezbaterii colective — să se acorde voturile maxime drumului 7 (combinat).

După cum se vede, acțiunea comportă o desfășurare în trei timpi: o etapă constatativă, apoi o dezbatere colectivă cu efecte formative și o încheiere (concluzie). Este vorba mai curînd de schița unui experiment în care etapa formativă propriu-zisă nu are un relief destul de marcat, iar efectele educative constatabile în posttest nu capătă o formă numerică. Faptul denotă dificultățile evaluării cantitative în experiențele de educație morală care ar presupune măsuri de atitudini, verificări pe plan comportamental mai greu de surprins numeric. Cu toate acestea, o balanță a „plusurilor" și „minusurilor" în formă calitativă ar putea fi întocmită pe baza unei evaluări globale, făcînd să încline balanța într-o parte sau alta. Investigația psihopedagogică poate îmbrăca și forme neexperimentale de care ne vom ocupa în următorul articol.

Dezvoltarea conștiinței socialiste și afirmarea spiritului revoluționar

Prof. univ. dr. CONSTANTIN VLAD

Activitatea de formare a omului nou în țara noastră este călăuzită de o concepție cuprinzătoare asupra conținutului conștiinței socialiste, asupra rolului și funcțiilor acesteia. O asemenea concepție integrează într-un tot ceea ce în mod curent se desemnează prin componentele: cognitivă, afectivă și evaluativ-atitudinală ale conștiinței. Cu alte cuvinte, conștiința cuprinde cu necesitate cunoașterea realităților, dar nu se reduce la cunoștințe, ci include cu aceeași necesitate sentimente și stări de spirit, năzuințe și aspirații, valori și idealuri, convingeri și atitudini. O asemenea viziune pornește de la înțelegerea omului nu doar ca o ființă care caută să cunoască lumea înconjurătoare. În realitate, omul se raportează activ la această lume, face aprecieri — adică evaluări, ia atitudine — adică se angajează în legătură cu ceea ce cunoaște. Grefate pe trebuințe și interese, filtrate și potențate de către valori și aspirații, orientate de și către țeluri și obiective, ideile se materializează în atitudini, în ultimă instanță în acțiuni. Se formează astfel un lanț motivațional care marchează momentele, aspectele legăturii necesare între conștiință și acțiune, punînd în relief faptul că ceea ce numim conștiință socială nu este numai o reflectare a vieții materiale a societății, ci și un factor activ al transformării acesteia.

Formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, afirmarea ei urmează o asemenea linie multidirecțională. Înfăptuirea transformărilor ce dau conținut revoluției, edificării unei noi orînduiri și, nu mai puțin, realizarea obiectivelor actuale și de perspectivă, de dezvoltare a societății noastre, reclamă oameni multilateral pregătiți pentru muncă, cu un înalt nivel de instruire profesională, tehnică, științifică, culturală și, în același timp, pregătiți să trăiască potrivit principiilor socialismului, să participe activ la tot ce ține de viața obștei, aderînd la o concepție înaintată, materialistă, științifică despre lume, capabili de dăruire totală cauzei progresului patriei, independenței și suveranității naționale, intereselor poporului, idealurilor socialiste. Urmărind formarea unor calități atît de variate, de diverse, procesul formării și dezvoltării conștiinței socialiste este un proces unitar și, totodată, diferitele sale direcții de desfășurare sînt complementare, influențîndu-se și întregindu-se reciproc. Asemenea oameni multilaterali se formează prin instruirea și educarea realizate de învățămînt, în muncă, în procesul luptei pentru rezolvarea problemelor puse de dezvoltarea socială, sub impactul întregii vieți și activități sociale și, în acest cadru, cu participarea activă a tuturor factorilor educaționali. Acesta este și spiritul în care Programul partidului, alte documente programatice pun problemele formării conștiinței socialiste, a omului nou, înscriindu-le organic între obiectivele făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Formarea și dezvoltarea conștiinței noi reclamă în mod necesar un nivel ridicat de cunoaștere. **„Realizarea programului de dezvoltare a țării, de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate,** subliniază în acest sens secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, **este legată nemijlocit de formarea cadrelor pentru toate sectoarele de activitate, de ridicarea nivelului general de cunoaștere al întregului nostru popor"**[1]. În lumina unei asemenea concepții, partidul a acordat și acordă o atenție deosebită dez-

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 11, București, Editura Politică, 1975, p. 630.

voltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele, ridicării nivelului general de instruire a poporului. În decursul deceniilor revoluției, ale edificării socialismului, s-a desfășurat o uriașă activitate pentru formarea noilor detașamente de muncitori calificați, de specialiști, pentru pregătirea tehnică profesională a oamenilor muncii în pas cu realizarea industrializării, cu dezvoltarea economiei naționale și a societății în ansamblu. Formarea tineretului patriei pentru muncă și viață, asigurarea perfecționării pregătirii profesionale a celor ce muncesc, însușirea de către aceștia a cunoștințelor, experienței și deprinderilor necesare spre a fi stăpîni pe meserie, asimilarea noutăților tehnice, științifice cerute de mijloacele de producție moderne, de organizarea și desfășurarea producției, a activităților sociale rămîn în continuare preocupări primordiale în societatea noastră. **„În stadiul de dezvoltare în care ne găsim,** arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, **mersul înainte depinde în mod hotărîtor și nemijlocit de calitatea și competența oamenilor, de capacitatea lor de a stăpîni mijloacele de producție mereu mai perfecționate, de priceperea de a administra bogățiile țării, avuția națională, de receptivitatea la tot ceea ce e bun și înaintat, de puterea de a ține pasul cu progresul mondial"**[2]. Preocupările societății noastre în această privință urmăresc satisfacerea necesităților decurgînd din înzestrarea tehnică tot mai înaltă a economiei naționale, din aplicarea cuceririlor revoluției tehnico-științifice, din înfăptuirea obiectivului realizării unei noi calități în toate domeniile de activitate. Împlinirea acestor nevoi determină **creșterea rolului și răspunderilor învățămîntului de toate gradele, precum și a sistemului național de perfecționare a pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii.** Exprimînd încă o dată cerințele etapei actuale în acest domeniu, Conferința Națională a partidului sublinia necesitatea de a se lua **„măsuri hotărîte în direcția ridicării nivelului învățămîntului și al pregătirii profesionale, pentru perfecționarea cunoștințelor profesionale, tehnico-științifice ale oamenilor muncii"**[3]. Dar cunoașterea ca latură a conștiinței nu se reduce la perfecționarea pregătirii tehnico-profesionale a oamenilor muncii. Desigur, așa cum am arătat deja, dezvoltarea societății noastre reclamă în continuare aplicarea măsurilor urmărind ridicarea cunoștințelor profesionale, tehnice, economice, a cunoștințelor științifice. Dar, sublinierea importanței deosebite a pregătirii profesionale, tehnice, nu înseamnă nicidecum subaprecierea celorlalte componente ale conștiinței noi. Dimpotrivă, dezvoltarea acesteia presupune imperios ridicarea nivelului pregătirii politico-ideologice, ca și a celui cultural, științific, însușirea concepției materialist-dialectice despre lume și viață, a socialismului științific, stăpînirea cunoștințelor economice, politice, juridice etc. fără de care nu se poate realiza o participare efectivă la conducerea activității sociale, asimilarea principiilor și normelor eticii și echității socialiste, transformarea lor în deprinderi și comportamente practice pentru toți comuniștii, pentru masa largă de oameni ai muncii.

Aceste două laturi ale cunoașterii — pregătirea profesională, tehnică și cea ideologică, științifică și culturală **se îmbină,** cerință pe care este chemată s-o realizeze înainte de toate școala, învățămîntul de toate gradele. La nivelul societății, dezvoltarea conștiinței reclamă însușirea a tot ceea ce e mai avansat în știință și tehnologie, asimilarea și aplicarea principiilor și metodelor științei conducerii, călăuzire fermă după cerințele fundamentale ale marxismului ca filozofie socială, stăpînirea și folosirea practică a achizițiilor științelor economice, sociale și politice, pornind de la condițiile naționale, de la particularitățile istorice ale fiecărei etape de dezvoltare. Dezvoltarea unei asemenea conștiințe condiționează capacitatea de inovație și de creație științifică, tehnică, culturală, spiritul creator în gîndirea teoretică și activitatea practică, în abordarea și soluționarea problemelor pe care le ridică viața, făurirea noii orînduiri. În asemenea interrelații, conștiința se prelungește în cultură care, la rîndul ei, se materializează în civilizație.

Odată și în strînsă legătură cu pregătirea profesională, tehnică, științifică și cu ridicarea nivelului de pregătire ideologică, politică, **de o însemnătate hotărîtoare este cultivarea spiritului revoluționar. Potrivit concepției partidului nostru, spiritul revoluționar nu este nicidecum exterior conștiinței socialiste, o adăugire a acesteia, ci constituie una dintre trăsăturile esențiale ale acestei conștiințe.** Dacă conștiința socialistă n-ar fi pătrunsă de spirit militant în toate segmentele sale, **ea ar fi inevitabil îngustă, unilaterală, n-ar corespunde decît în parte naturii relațiilor sociale care o determină, cerințelor obiective care generează formarea și dezvoltarea ei, nu și-ar putea îndeplini uriașul rol ce-i revine în societate.** De aici, cerința exprimată de partid înainte de toate față de membrii săi. **„Orice comunist trebuie să stăpînească în bune condiții cele mai înalte cunoștințe tehnico-științifice, profesionale, în toate domeniile. Dar el trebuie să aibă o calitate în plus — să fie gata să îndeplinească orice însărcinare din partea partidu-**

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, Editura Politică, 1969, p. 560.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport cu privire la stadiul actual al edificării socialismului, la realizarea Planului național unic de dezvoltare economico-socială, la programele speciale și la măsurile pentru îndeplinirea cu succes a cincinalului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului, prezentat la Conferința Națională a Partidului Comunist Român*, 16 decembrie 1982, București, Editura Politică, 1982, p. 31.

lui, în orice domeniu, să fie revoluționar de profesie"[4].

O asemenea orientare este, în același timp, urmată de partid în activitatea generală de formare a conștiinței socialiste, de educare a maselor largi, orientare deopotrivă prezentă și în învățămîntul de toate gradele. **În repetate rînduri conducerea de partid și de stat a subliniat că școala trebuie să cultive în rîndul tinerei generații pasiunea revoluționară, dragostea față de patrie, devotamentul nețărmurit față de popor, față de idealurile nobile ale socialismului și comunismului.**

În formarea conștiinței socialiste astfel înțelese, în promovarea spiritului revoluționar, militant, răspunderi deosebite revin activității teoretice, ideologice, politico-educative. Așa cum arată Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din iunie 1982, în procesul transformărilor revoluționare, această activitate a avut un rol de mare însemnătate în înarmarea partidului, a maselor largi populare cu înțelegerea științifică a realităților românești și internaționale. Ea a contribuit la ridicarea nivelului general de cunoștințe al oamenilor muncii, la lărgirea orizontului lor cultural, la formarea conștiinței omului nou și a exercitat o puternică influență în dezvoltarea forțelor de producție, în perfecționarea relațiilor sociale, a formelor de conducere a societății noastre. În același timp, plenara a apreciat că există o anumită rămînere în urmă a activității teoretice, ideologice, politico-educative, rămînere în urmă care — cum preciza Conferința Națională a partidului — ia forma unei contradicții între dezvoltarea forțelor de producție, a bazei tehnice a societății și nivelul conștiinței socialiste.

De aici, atenția deosebită acordată de Partidul Comunist Român activității teoretice, ideologice, politico-educative, cerințelor ridicării nivelului acestei activități, a rolului și eficienței sale în formarea omului nou, în dezvoltarea conștiinței socialiste, astfel încît aceasta să se manifeste ca o puternică forță în asigurarea progresului general al societății. Aceasta presupune ca, în centrul activității teoretice, ideologice, politico-educative să se afle dezvoltarea dragostei față de popor, de țară, cultivarea devotamentului față de cauza partidului comunist — cauza înfloririi năzuințelor poporului nostru de bunăstare, independență și pace — educarea oamenilor muncii în spiritul patriotismului revoluționar, care îmbină respectul și prețuirea trecutului de luptă cu hotărîrea de a face totul pentru dezvoltarea contemporană a României, pentru realizarea țelurilor de viitor ale națiunii. Așa cum o arată viața, de o mare însemnătate principială și practică este asigurarea unei dezvoltări a conștiinței, inclusiv prin activitatea în școală, care să cultive dragostea față de muncă, atitudinea activă, angajarea hotărîtă și responsabilă față de problemele cu care se confruntă societatea. Aceasta înseamnă înțelegerea faptului că **progresul spre noi trepte, mai înalte, de civilizație socialistă presupune muncă, disciplină și ordine, capacitate de dăruire, abnegație, educarea spiritului critic și autocritic față de lipsuri, afirmarea tendințelor spre autodepășire și combaterea oricăror manifestări de automulțumire.** Este, de asemenea, extrem de important ca activitatea ideologică, politico-educativă și, în acest cadru, munca educativă desfășurată în școală să pună în practică pînă la capăt orientarea dată de partid de a promova o imagine realistă, lipsită de orice idilism cu privire la socialism, ca o societate care reprezintă un uriaș pas în progresul general al umanității, singura alternativă la orînduirile bazate pe exploatare și asuprire, dar a cărei făurire și dezvoltare nu sînt lipsite de dificultăți, nici scutite de greșeli. Pentru poporul nostru este un adevărat izvor de forță și un motiv de îndreptățită mîndrie că socialismul construit în România își demonstrează cu mare putere de convingere virtuțile de orînduire superioară pe plan istoric, că Partidul Comunist Român, legat prin mii de fire de clasa muncitoare, cu poporul în care s-a născut își dovedește capacitatea de a rezolva toate problemele ce se ridică în procesul devenirii socialiste, de a sesiza și rezolva la timp, cu înțelepciune și fermitate, contradicțiile inerente unei opere atît de complexe cum este edificarea noii orînduiri. Aceasta creează condițiile cele mai propice ca activitatea ideologică, politico-educativă să promoveze cu succes principiile socialismului în rîndul maselor largi, să înarmeze întregul popor cu înțelegerea clară a naturii și caracterului unor rămășițe vechi, adevărate maladii ale trecutului, să combată cu hotărîre orice concepții burgheze, retrograde, mistico-religioase, să ia poziție împotriva mentalităților înapoiate în muncă și în viață. Este de subliniat că, în condițiile activității susținute din partea cercurilor imperialiste de poluare morală și intelectuală, propaganda, activitatea politico-educativă trebuie să înarmeze pe toți oamenii muncii, fără deosebire de naționalitate, în vederea înțelegerii juste și delimitării de vechile concepții și mentalități înapoiate, de activitatea ostilă desfășurată din afară. O sarcină deosebită în munca de formare a conștiinței socialiste este cultivarea spiritului de unitate și frăție între oamenii muncii fără deosebire de naționalitate, evidențierea semnificației deosebite a soluționării juste a problemei naționale în România, asigurării deplinei egalități în drepturi între toți fiii țării, fără nici un fel de deosebiri pe criterii naționale. Cu atît mai mult **se impune în aceste condiții ca activitatea de propagandă să combată orice formă de naționalism, rasism, antisemitism, care au constituit în trecut și constituie și astăzi o armă în mîna cercurilor reacționare, imperialiste.**

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, București, Editura Politică, 1983, p. 20.

Omul în viziunea unor concepții biologizante*

Conf. univ. dr. PANTELIMON GOLU
Universitatea din București

PROBLEMA FORMULEI STRUCTURALE A OMULUI reprezintă o permanență a preocupărilor istoriei științei. Omul, treapta cea mai înaltă a continuum-ului scării animale, este el o entitate pur zoologică, așa cum ne certifică unii biologi? Ori omul este un construct sociocultural, așa cum notează specialiștii în cercetarea producțiilor mîinii și minții omenești, care ne vorbesc de traseul dramatic al devenirii omului ca om prin muncă, socializare și inculturare? Sau el este cîte ceva din fiecare, un aliaj, o combinare a biologicului cu socialul? Sînt întrebări ce prezintă astăzi un interes deosebit, societatea tinzînd să acumuleze cît mai multe informații despre mecanismele alcătuirii și funcționării omului, care să permită optimizarea inserției factorului uman în sfera prestațiilor profesionale. Este o caracteristică a cunoașterii științifice contemporane, conturate îndeosebi sub impactul opticii marxiste asupra disciplinelor socioumane, tentativa de axare a cercetării omului pe un model de interpretare amplu, sistematic, holist, luînd în considerație totalitatea dimensiunilor vieții lui corporale și spirituale. Formularea: „omul este o sinteză biopsihosocială" se întîlnește tot mai frecvent în paginile multor scrieri de specialitate. Nu lipsesc însă, din peisajul tratărilor contemporane despre om, încercările reducționiste, simplificatoare, care vor să comaseze întreaga problematică umană în jurul unui singur pol, de regulă cel a datului biologic.

Tendințele biologizante se manifestă cu pregnanță în legătură cu una din componentele esențiale ale factorului uman, inteligența, considerată ca fiind determinată ereditar. S-ar putea spune că începuturile acestei orientări sînt legate de numele lui Francis Galton, care, prin lucrarea sa „Hereditary Genius", publicată în 1869, consemnînd cu justețe inseparabilitatea funcționării sufletului de activitatea corpului, ajunge totuși la o extrapolare eronată, în esență. El considera că însușirile mentale sînt determinate de corp și se moștenesc ereditar ca și calitățile fizice. Identificînd talentul cu succesul, Galton consideră că de îndată ce s-a născut un om cu o mare inteligență (omul eminent), este inevitabil ca acesta să și reușească a se realiza. De aici nu mai era decît un pas pînă la teza, de factură eugenistă, că selecția artificială ne va permite să ameliorăm calitatea rasei umane. Dar, cum notează un autor[1] Galton a ignorat un fapt evident, anume că aproape toate persoanele eminente trăiesc în același mediu, aparțin aceleași clase sociale.

La începutul secolului nostru, în 1905, a fost creat după cum se știe — grație lui Alfred Binet — primul instrument de măsurare a coeficientului de inteligență *QI(I)*, destinat depistării copiilor cu deficiențe școlare, care trebuiau ajutați printr-o asistență pedagogică mai directă. Dar constatîndu-se, prin determinările efectuate ulterior cu ajutorul testelor, că acest coeficient este relativ stabil, s-a mers spre deducția că el este un dat biologic, înnăscut, imuabil. Rezultatele diferite obținute la teste de indivizi sau grupuri diferite sînt interpretate în termeni de diferențe înnăscute. Inteligența ar fi și ea o caracteristică printre altele, cum este talia, de exemplu, și deci se poate presupune că poate fi dedusă nemijlocit din fundamentul ei genetic. Considerat ca fiind fixat încă de la naștere, *QI(I)*, obținut prin teste se părea că devine un criteriu de clasificare adecvat pentru a-l pune pe fiecare la locul său. A încerca să-i înveți cîte ceva pe cei avînd un *QI* inferior limitei, ar însemna, potrivit concepțiilor ereditariste, să-ți pierzi timpul, deoarece nu se poate ameliora ceea ce este dat de la natură. Indiferent dacă gemenii sînt crescuți separat sau împreună, arăta psihologul englez Cyril Burt, referindu-se la un eșantion de gemeni monozigoți**, separați de timpuriu și crescuți în me-

* Studiul de față reprezintă o reluare și o dezvoltare a unora din ideile autorului cuprinse în articolul *Interpretări deformate ale esenței omului*, „Era socialistă", nr. 15, 1983, p. 35—36.

[1] B. Matalon, *Cent ans de controverses sur l'hérédité de l'intelligence*, Cahiers médicaux, 1977, tome 2, nr. 41, p. 2415—2422; vezi și Evelyne Laurent, *Hérédité et intélligence un siècle de querelles*, Psychologie, nr. 135, 1981, p. 29—34.

** Gemenii monozigoți — sau, cum li se mai spune, univitelini, adevărați, identici — sînt cei născuți dintr-un singur ou și au un fond genetic comun.

dii contrastante, corelațiile în interiorul perechilor se mențin constante, caracterelor atribuite eredității revenindu-le o pondere de 80%, iar celor atribuibile mediului o pondere de numai 20%. Ulterior, s-a dovedit însă, spre stupefacția mediilor științifice, că Burt falsificase datele: analizînd în detaliu rezultatele lui Burt, Leon Kamin va demonstra inconsistența matematică și caracterul lor contradictoriu.

Ideile orientării ereditariste n-au rămas fapte de speculație științifică. Ecoul lor s-a propagat pînă departe în sfera politicului și juridicului, inspirînd programe și decizii de acțiune*. Ereditatea fiind găsită drept principalul „vinovat" pentru cazurile de transmitere a criminalității, debilității mintale și a altor handicapuri, se propune, ca măsură practică de asigurare a purității „descendenților", limitarea sau chiar interzicerea mariajului interclasial, eliminarea celor considerați „slabi de spirit", inapți, deficienți. Numai prin ereditate se explică, susținea Alexis Carel, referindu-se la societatea franceză, de ce copiii aparțin, în general, acelorași clase ca și părinții lor.

Aplanată un timp, disputa în jurul rolului eredității și al factorilor de mediu se reaprinde la sfîrșitul deceniului al șaptelea, odată cu publicarea, în 1969, a unui articol al psihologului american, Arthur Jensen[2]. În acest articol, Jensen atacă așa-numitele „programe de educație compensatoare", puse în funcțiune în America în anii '60 — programe ce urmăreau să vină în sprijinul celor dezavantajați pe plan cultural, vizînd atenuarea, prin educație, a inegalităților dintre bogați și săraci — și readuce în discuție problema eredității inteligenței.

Potrivit concepției lui Jensen, succesul școlar depinde de valorile inteligenței, apreciate prin performanțele la probele de măsurare a *QI.* și întrucît diferențele de *QI.* sînt atribuibile esențialmente factorilor genetici, eforturilor pentru ameliorarea *QI.* și implicit a rezultatelor școlare sînt sortite eșecului. Diferențele dintre copiii aparținînd unor clase sociale diferite sînt ireductibile, fiind comandate de factorii ereditari, genetici. În loc să vrem să dăm tuturor aceeași educație și să așteptăm de la fiecare aceeași performanță, este mai bine să luăm act de diferențe și să concepem un sistem educativ în funcție de ele.

Pe poziții asemănătoare se situează un alt cunoscut psiholog apusean, Hans Eysenk, care reia în mare măsură tezele lui Burt și Jensen și consideră că proporția diversității suscitate de cauze genetice — așa numitul coeficient de eritabilitate — este de 80%. Indivizii diferă profund între ei, iar ereditatea joacă rolul primordial în generarea diferențelor constatate la nivelul inteligenței, personalității, predispozițiilor la boli mintale și crimă[3]. Oamenii se nasc inegali și nu societatea determină inegalitatea („oricît ar fi de egale condițiile înăuntrul societății, acestea nu vor reduce diferențele de inteligență"), ci echipamentul genetic. După Eysenk, societatea, în ansamblul ei, ar tinde spre egalitarism și în aceste condiții se va vedea mai bine rolul factorului „meritul personal", izvorît din diferențele înnăscute, care se va impune drept elementul cu rolul cel mai important în efectuarea unei selecții inevitabile, fericite și aproape întotdeauna juste.

Dîndu-și seama de caracterul exagerat al tezei pe care o promovează, Eysenk introduce un factor de ponderare: „ideea că inegalitatea oamenilor este compensată de o altă lege, tot de factură biologică, aceea a regresiei spre medie. Urmașul unui om foarte inteligent va fi mai puțin dotat decît el, dar mai dotat decît media oamenilor. Ca și în cazul taliei — părinții cu talie mai înaltă au copii mai mari decît media, dar mai mici decît ei — la fel și în cazul inteligenței: părinții mai puțin inteligenți au copii mai inteligenți decît ei, dar mai puțin inteligenți decît media." Legea regresiei spre medie ar evita, crede Eysenk, ajungerea la un sistem de caste, în care părinții inteligenți vor avea perpetuu copii inteligenți și ar întreține efectul de mobilitate socială: copiii mai inteligenți decît părinții lor se ridică pe scara socială, iar cei din părinți inteligenți coboară social. Astfel, conchide Eysenk, clasele sociale se întrepătrund. Eysenk plasează discuția mai mult la nivelul individului, iar cînd vorbește de grupuri, evită conceptul de „rasă pură", pe care îl adoptaseră eugeniștii ortodocși și-l preferă pe cel de subgrup etnic. Alți autori, de pildă Jean Pierre Herbert — nume ce se presupune a desemna patru autori reuniți[4] — susțin deschis ideea diferențelor intelectuale dintre rase, care ar fi inegal dotate genetic. Rasele din emisfera nordică ar poseda un *QI.* mai ridicat decît cele din emisfera sudică.

Asemenea puncte de vedere au suscitat și suscită critici vii, chiar din partea unor autori occidentali, care vorbesc de „eroarea de raționament" a lui Eysenk și Hébert". Ierarhia de valoare devine imposibilă — arată P. Dasen[5] — dacă renunțăm la a contrapune o cultură alteia prin indici pretins generali și dacă încercăm să sesizăm marea varietate a comportamentelor indivi-

---

* Avem în vedere perioada cuprinsă între anii 1900—1930, cînd, în unele țări ale Europei și în Statele Unite ale Americii, se votează unele legi de factură eugenistă, menite să asigure, chipurile, prezervarea potențialului genetic al populației.

[2] A. Jensen, *How much can we boost Q.I. and scholastic achievement?* în Harvard Educational Review, 1969, p. 1—23.

[3] *Les hommes ne naissent pas egaux entretien avec Hans J. Eysenk*, Psychologie, nr. 98, 1978, p. 13—25.

[4] Vezi Eveline Laurent, *Op. cit.*

[5] P. Dasen, *Are cognitive processes universal?* în *Studies in Cross Cultural Pychology*, vol. I, London, Academic Press, 1977.

duale și de grup*, „Ceea ce pare mai verosimil — scrie profesorul François Jacob — este că pentru o serie de aptitudini mentale programul genetic aduce ceea ce s-ar putea numi „structuri de primire" (grile de recepție, am zice noi), care permit copilului să reacționeze la mediul său, să repereze regularitățile, să le memoreze, apoi să combine elementele în ansambluri noi. Grație *învățării* (subl. ns.), se separă și se elaborează treptat aceste structuri nervoase. Într-o astfel de schemă, este clar că a atribui o fracțiune a structurilor finale eredității și restul mediului nu are sens. Este ca și cum ne-am întreba dacă gustul lui Romeo pentru Julieta este de origine genetică sau culturală"[6].

Analiza critică poate fi dusă și mai departe. După părerea noastră, ceea ce lipsește, de pildă, teoriei lui Eysenk asupra inteligenței este însuși conceptul de inteligență. Cu prilejul interviului menționat, el spune că „nu știm ce este inteligența". Aceasta, ca și conceptul de temperatură, nu poate fi măsurată decît prin mijloace artificiale, iar alegerea unui instrument sau altul este subiectivă. Sau ca și în cazul gravitației: avem teoriile lui Newton, Einstein, Plank, dar nu știm care este mai valabilă; nimeni însă n-ar putea să spună că gravitația nu spune nimic. Conceptul științific, susține Eysenk, este util sau inutil, dar nu se poate spune că este adevărat sau nu. Coeficientul de inteligență, surprins prin teste, are o bază pur statistică: faptul că toate testele cognitive corelează pozitiv unele cu altele. Se ridică firesc întrebarea, pe care Eysenk nu și-o pune: putem noi măsura ceva despre care nu știm ce este? Cît credit se poate acorda unui *Q.I.* obținut în condițiile în care accentul este pus nu pe relevarea concordanței lui cu realitatea, ci pe funcția lui pragmatică: gradul de utilitate? Și nu este oare o contradicție, izvorîtă dintr-o inconsecvență a gîndirii, între a recunoaște că „nu știm ce este inteligența" și a susține totuși, că în proporție de 80% proveniența ei este ereditară?

Presupusă ca dormitînd încă de la naștere în „cotlonul" tainic al genelor, fără ca pînă astăzi să se știe ceva precis despre aceste gene, inteligența este vitregită de nota ei calitativă — structurată și funcțională — esențială: faptul de: fi acea capacitate — mentală, psihică, ideativă, ivită din necesitatea, pentru ființa vie, de a se coechilibra dinamic cu situațiile noi, în fața cărora schemele, comportamentale preformate rămînînd neputincioase trebuie inventate noi scheme: cele instrumentale, culturale. Iar indivizii și grupurile pot să reușească mai mult sau mai puțin în fața acestei sarcini în funcție de împrejurări ce nu mai sînt condiționate genetic: circumstanțe favorabile dezvoltării intelectuale, ocaziile pe care le-a avut subiectul de a dobîndi aptitudinile necesare pentru a reuși, mediul de origine, caracteristici sociale, antecedente culturale, posibilități de educație, șanse economice, valorile și atitudinile specifice societății, experiența anterioară, motive, dorințe, formare, programe destinate să inculce subiecților anumite mecanisme mentale, modalități de combatere a incompetenței copiilor din familii sărace etc. Cum observă, întemeiat, un autor, „testele sînt legate de cultură" și avem toate motivele „...să susținem că diferențele de inteligență dintre rase nu pot fi demonstrate prin intermediul testelor"[7]. Ideea diferențelor psihologice înnăscute dintre grupurile rasiale și etnice ca și încercările de ierarhizare genetică a acestora sînt lipsite de temei. Ca atare, „orice program politic sau pedagogic întemeiat pe pretinsa inferioritate nativă a vreunei rase sau a vreunui grup etnic este lipsit de orice valoare științifică"[8].

Grație inteligenței și conștiinței sale, omul scapă schemei darwiniste, nu suportă pasiv presiunea selectivă, dă răspunsuri culturale la constrîngerile naturale. O expresie edificatoare a acestei particularități o constituie faptul că, așa cum arată un cunoscut specialist în probleme de antropologie fizică, Jacques Ruffié[9], la om rasierea este un fenomen pe cale de dispariție, diferențele rasiale actuale fiind semne reziduale ale unei stări de diferențiere ancestrale. *Genetica contemporană se constituie ca o știință care denunță rasismul, concepție retrogradă atît la origine cît și în prezent, cultivînd mitul luptei pentru eliminarea sau subordonarea celui slab, și încercînd să justifice inegalitatea și dezechilibrele actuale din societatea capitalistă.*

Polimorfismul genetic extraordinar al speciei umane, faptul că nu putem găsi nici măcar doi indivizi absolut identici, în sînul celor peste patru miliarde de ființe umane care populează Terra, nu implică nici o scară de valoare și nu vine în contradicție cu teza că, moralmente, oamenii sînt egali, avînd dreptul să aspire la condiții optime, nediscriminante, de afirmare de sine. Eroarea care se comite adesea, arată autorul citat, este că judecăm umanitatea în termenii de individ și nu de colectivitate, la nivelul căreia se poate observa că viața nu este alcă-

* Un exemplu este edificator: comparînd, prin probe piagetiene, grupuri nomade trăind din vînătoare (eschimoși) și grupuri africane de agricultori sedentari, se observă că, la primii, se dezvoltă mai rapid conceptele spațiale, în vreme ce la cei din urmă se achiziționează mai de timpuriu invarianții fizici (noțiunile de cantitate, greutate, volum). Se poate spune — întreabă Dasen — care grup este mai dezvoltat din punct de vedere intelectual?

[6] Citat după Eveline Laurent, *Op. cit.*, p.34.

[7] Otto Klineberg, *Rasă și psihologie. Problema deosebirilor generice*, în *Rasismul în fața științei*, Editura Politică, București, 1982, p. 199.

[8] Otto Klineberg, *Op. cit.*, p. 183.

[9] *Il n'y a plus des races humaines, entretien avec Jacques Ruffié*, „Psichologie", nr. 99, 1978, p. 7—19.

tuită din eliminări, ci din complementarități. Interacțiunea umană, comunicarea interpersonală, dezvoltarea tehnicilor și a culturii multiplică schimburile între grupurile umane, creează premisele trecerii spre o mișcare de omogenizare înlăuntrul populațiilor. *Spiritul îmbogățirii reciproce prin intercomunicare tinde să se substituie principiului rivalității și dominației. Mișcarea ascendentă a umanității nu poate continua decît printr-o implicare egală a tuturor indivizilor, a tuturor popoarelor, a tuturor civilizațiilor. Configurarea în spirit democratic justițiar, echitabil, a cadrului de manifestare a comportamentului uman ne apare ca o legitate obiectivă, dictată de însăși esența procesului devenirii omului ca om prin umanizare și socializare.*

Tendințele de biologizare a esenței omului capătă, uneori, la unii autori occidentali, accente foarte puternice. Ei vorbesc de o opoziție ireductibilă, chiar de un conflict între trăsăturile biologice ale omului, văzute într-o lumină total defavorabilă și normele etice ale societății. Omul ar fi rău prin natura sa, susține psihiatrul american H. Delgado. El s-ar caracteriza, după opinia filozofului și antropologului A. Helen, prin imperfecțiune biologică, dizarmonie a construcției fizice, agresivitate, cruzime, brutalitate. Potrivit așa-numitei teorii a retardării (L. Bolk), omul ar fi un animal subdezvoltat, un embrion al mamiferelor superioare, care au atins maturitatea sexuală datorită unor tulburări hormonale. După A. Kestler, omul ar fi o ființă schizoidă, bolnavă psihic. Fie că vorbim de al doilea război mondial, de un meci de box sau de lupta de clasă, toate acestea ar avea aceeași esență: izvorăsc din pornirile rele, instinctuale, agresive ale omului. Dacă acesta este „portretul" psihocomportamental al omului, care este substratul cauzal al acestui portret? Răspunsul este căutat invocîndu-se centrii subcorticali, în a căror structură ar fi engramate, biologic, date genetic, schemele de conduită. Întipărite structural în creierul uman, matricele biologice ale conduitei așteaptă doar momentul să înceapă să comande tot ceea ce întreprinde omul, inclusiv manifestările lui în plan social.

În contextul tentativelor de a găsi tehnici și metode care să-l împiedice pe om a mai acționa ca agent al „dezordinii" (citește: schimbării) sociale, s-a ivit ideea de esență practicistă decurgînd din concepțiile menționate, privind „revoluționarea" omului, de fapt modificarea dispoziției și conduitei lui, prin procedee electroterapeutice, psihochirurgicale, parapsihologice, procedee care, vrînd să elimine sau să anihileze conștiința, urmăresc să redimensioneze omul pe căi artificiale, într-un fel de laborator al robotizării și al înstrăinării de sine. Intenția demersului de „scotocire" în straturile profunde ale „naturii" omului este aceea de a pune stăpînire pe conduita omului și de a o comanda cumva din afară, după capriciile unei voințe externe, fără a traversa conștiința subiectului în cauză. Individul ajunge la discreția celor care dirijează acest proces: un număr restrîns de specialiști ai unor tehnici, tot mai sofisticate, de modificare „la comandă" a comportamentului și de manipulare a omului.

Ne aflăm pe terenul variantei moderne pe care am putea-o numi tehnocratică, managerială, a clasicului dualism, preconizat de sociologia subiectivistă, dintre personalitatea ieșită din comun — eroul, geniul, excepționalul — văzută în ipostaza de factor determinant și masa celor mulți, gloata amorfă, inferioară, mînată de instincte anarhice — cum o zugrăvise în secolul trecut Gustave Le Bon — incapabilă să acționeze constructiv în istorie.

Adepții teorii schimbării omului prin operări nemijlocite la nivelul ființei sale biologice se întîlnesc într-un punct comun cu promotorii punctului de vedere eredita-rist asupra inteligenței — elitismului social-politic și valoric — obținut, în cazul acestora din urmă, prin selecția celor superiori dotați și „merituoși", iar în cazul primilor prin selecția grupului, experților în tehnici de programare" a conduitei omului.

Asemănătoare în punctul de sosire, cele două orientări au comun și punctul de plecare fundamentul teoretic: sociobiologia, darwinismul social, concepție rasistă a filozofiei „noii drepte", care, sub pretextul pluralismului ideatic, fac apologia individului abstract — luat în sine, rupt de societate și opus societății — pivotînd, de fapt, în jurul ideii, de factură elitistă, a inegalității sociale predeterminate genetic și cultivînd modelul omului redus la instincte. Este în spiritul acestor filozofii — de inspirație existențialistă ori structuralistă — un anume pesimism istoric, un anume alogism și misticism, care le face să se consacre relevării așa-numitei laturi întunecate a omului și să lunece pe panta antiumanismului*.

O producție filozofică ce poartă amprenta unor trăsături de fond ale capitalismului contemporan: decalaje și conflicte economice, sociale și rasiale, criza de valori, dezorientarea și deruta psihologică și morală, „nesiguranța și agitația", proprii relațiilor sociale burgheze, cum observaseră Marx și Engels, încă din faza lor de început.

Desigur, omul poate fi schilodit și mutilat în fel și chip, mai ales atunci cînd deranjăm armonia inerentă organizării lui genetice, prin metode care vor să identifice supremația reglajului unor formațiuni ancestrale, instinctuale, asupra conduitei.Omul nu poate fi însă ameliorat prin încercările de a face

* Viața omului ar fi o continuă pregătire pentru moarte, susține Michel Foucoult, viața și fericirea ar fi o cauză pierdută, după B.I. Levy, individul ar fi venit prea tîrziu în istorie.

„revoluție" în el, fără să fie atinse bazele societății.

Fiecare om este un artizan activ al propriei existențe, pentru că își creează în mare măsură propriile condiții de viață. Iar imaginea pe care și-o formează omul prin conștiința despre el însuși, ca și reprezentările despre viitorul său sînt la fel de determinante ca și baza materială și biologică a existenței. Genetic, omul este doar o potențialitate și nu s-ar putea spune că informația genetică este, prin sine, „bună" sau „rea". Rolul genei este de a explora ambianța și de a se adapta la ambianță. Exercitarea rolului ei depinde de ceea ce o înconjoară în genotip și în condițiile ambianței — naturale și sociale — a individului purtător. Un potențial genetic, presupus ca fiind bun, poate să dea efecte slabe în plan psihic dacă este izolat de mediu încă de la naștere sau dacă este plasat într-un mediu nefavorabil. *Conținuturile valorifice de factură mentală, culturală sau morală, care alcătuiesc nucleele funcției inteligenței, ale expresiilor atitudinale sau ale configurației caracteriale, îi parvin individului prin educație și învățare, pe măsură ce acesta experimentează pentru sine, într-o formă maximal desfășurată, ceea ce este inerent, ca sens, formulei maximal prescurtate: omul — o sinteză biopsihosocioculturală.*

Învățarea și munca: alternare, continuitate, integrare

IDEEA de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea este de mai mult timp aplicată la nivel structural și funcțional în sistemul de învățămînt din țara noastră. În Legea educației și învățămîntului din 1978 ea este considerată ca un principiu de bază al organizării și funcționării instituțiilor școlare. Lucrarea recent publicată* în colecția „Pedagogia secolului XX" la Editura Didactică și Pedagogică, semnificativ intitulată „A învăța și a munci", prezintă concepții, experiențe și tendințe evolutive ale modului de corelare a teoriei cu practica, a învățării cu munca în diferite țări ale lumii. Ni se oferă astfel posibilitatea să analizăm comparativ modurile de aplicare a principiului integrării în țara noastră și în alte țări, să constatăm cum este considerată problema corelației dintre muncă și învățare de specialiști din alte țări și spre ce direcții se orientează cercetările unei astfel de probleme. Aceasta cu atît mai mult cu cît cartea pe care o prezentăm constă într-o suită de articole publicate inițial în revista „Perspectives" a UNESCO și asamblate tematic de UNESCO într-o lucrare unitară.

Una din ideile care se conturează încă de la începutul lucrării este aceea că o problemă centrală a sistemelor de învățămînt contemporane constă în valorificarea potențelor educative ale muncii și relațiilor sociale de producție în cadrul unităților școlare prin integrarea teoriei cu practica, a învățării cu munca. În prefața lucrării, redactorul șef al revistei „Perspectives" formulează cu claritate un astfel de punct de vedere: „pînă acum s-a crezut că există motive de separare netă între educația în sens larg și formarea profesională, direct condiționată de exigențele lumii muncii... Un tip integrat de educație, cerut de efectele aberante — politice, sociale, pedagogice — ale acestei dihotomii însăși, se impune tuturor de cînd studiile și experiențele au arătat necesitatea — și avantajele — articulării intime a pregătirii generale cu inițierea în lumea muncii pentru tineri, iar pentru adulți, a strategiei mîinii de lucru cu cea a formării" (p. 8). Iată, *așadar, că din analizele extensive și comparative ale UNESCO rezultă că integrarea învățării cu munca, a cunoașterii teoretice cu aplicațiile practice nu reprezintă o problemă între altele, ci o direcție evolutivă necesară a oricărui sistem de învățămînt contemporan.* În formularea acestei opțiuni și în susținerea ei sînt invocate argumente istorice, economice, sociologice, politice, pedagogice și comparative. Într-o încercare de sinteză, menită să ofere o perspectivă asupra întregii lucrări ni se pare că *două probleme sînt analizate mai insistent și în detalii cu argumente teoretice și demonstrativ practice menite să contureze direcții și forme de realizare ale integrării. O primă problemă* vizează proiecte, experimentări și mai ales aplicații efective, realizate, evaluate și îmbunătățite, de corelare a educației cu munca productivă. Ni se oferă astfel informații despre proiecte și realizări din Cuba și Honduras, Tanzania și Senegal, Suedia, Anglia și Italia, Uniunea Sovietică și R.D.G. Experiențele sînt, desigur, diverse, în funcție de nivelul general de dezvoltare a țării, de tradițiile aplicative și de organizarea sistemului de învățămînt. Convergența lor nu este însă mai puțin semnificativă întrucît toate ilustrează eficiența educativă și socială a unui învățămînt integrat cu producția. Cît despre această primă problemă de analiză specifică și comparativă a experiențelor naționale, nu putem să nu remarcăm încă o dată originalitatea formelor românești de integrare și necesitatea de a fi mai insistent prezentate pe plan internațional. În definitiv, și în planul structurilor, și în cel al modurilor de funcționare am acumulat o experiență practică și științifică remarcabilă, iar impunerea ei pe plan comparativ și internațional ar fi oricum binevenită. *A doua problemă pe care o menționăm* vizează diversele variante de raporturi școlare, instituționale între învățare și muncă. Integrarea ne apare ca un concept general și cuprinzător, aplicațiile practice ale integrării sînt sau pot fi destul de diverse. Totuși este fundamental de optat pentru variante în care învățarea și munca se află în raporturi de alternanță sau și de continuitate. Practicarea școlară a muncii este o formă de integrare. Totuși de îndată trebuie să observăm în ce măsură învățarea continuă munca și invers, cum alternează ele în timpul de instruire, în ce continuitate instituțională, structurală se află etc. Rezolvarea unor astfel de probleme este fundamentală pentru conturarea unei concepții despre integrare, iar în lucrare ne sînt oferite punctele de vedere ale unor autori cu notorietate științifică: Louis Emmerij, B. Schwartz, Kjell Eide, Patrick van Rensburg. Formularea cea mai interesantă credem că aparține lui L. Emmerij care optează pentru o structură supla, flexibilă de asociere a învățămîntului cu producția și formația profesională. În lucrare pot fi întîlnite (la p. 72—114) și alte formule teoretico-ipotetice cu privire la integrare, unele dintre ele interesante și sugestive, altele poate fanteziste în actuala situație a învățămîntului.

Pentru cititorul interesat de problematica atît de actuală, presantă și universală a integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, lucrarea „A învăța și a munci" oferă o perspectivă *mai cuprinzătoare în contextul* cărcia poate plasa experiențele și realizările din țara noastră și deschide noi direcții de reflecție originală în confruntarea cu problemele specifice învățămîntului și formării profesionale.

Lector univ. dr. L. Vlăsceanu

* A învăța și a munci, traducere de *Rola Mahler* și *Fred Mahler*, București, E.D.P. 1983.

Școala activă în pedagogia românească

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU
Universitatea din București

DUPĂ CUM ESTE CUNOSCUT, „școala activă" a fost unul dintre cele mai puternice curente pedagogice din prima jumătate a secolului nostru. Dacă, inițial, termenul de „l'école active" — datorat lui Pierre Bovet — a fost numai o traducere a germanului arbeitsschule (școala muncii), după puțin timp accepțiunea lui s-a lărgit, ajungînd să reprezinte aceleași principii ca și „educația nouă". Așa se face că în mai multe țări, printre care și România, conceptul pedagogic care exprimă tendințele de înnoire nu a fost acela de „educație nouă", ci de „școală activă".

Această orientare pedagogică — al cărui propagator a fost Adolphe Ferrière — făcea din metodele active de învățămînt preocuparea sa centrală. Potrivit acestei orientări, principalul izvor al cunoașterii îl constituie experiența de viață a copilului, rezultată mai ales din activitatea sa practică. Nu orice activitate însă creează premisele pentru cunoaștere și dezvoltare, ci numai aceea care are un caracter spontan, care este provocată de tendințele interne ale copilului, de interesele lui. O școală activă este una axată pe interesele copilului. „Școala activă" s-a manifestat, de la început, ca o puternică reacție față de școala tradițională — de tip herbartian — care, în aprecierea acestei orientări pedagogice, favoriza, prin metodele sale, pasivitatea elevului sau desfășurarea unei activități impuse, fără legătură cu interesele individuale.

Este cunoscut faptul că, începînd din deceniul al șaptelea al secolului trecut, pătrund în școala românească ideile didacticii herbartiene, cu toate exagerările unora dintre discipolii lui Herbart.

A apărut și la noi — după cum se știe — o reacție antiherbartiană. A îmbrăcat această reacție forma „școlii active"? Dacă da, a fost această „școală activă" una de împrumut sau pornea de la realitățile școlii și societății noastre de atunci? Răspunsul dat ar conduce astfel la confirmarea sau infirmarea aprecierii unora dintre teoreticienii educației din acele decenii care considerau că pedagogia românească era una de împrumut.

Trebuie să spunem, de la început, că idei similare celor promovate de „educația nouă" — chiar dacă mai puțin dezvoltate — au fost formulate și în pedagogia românească chiar din primii ani ai secolului, independent de curentul care atunci se constituia în Occident. Acum apare, la *Gr. Tabacaru*, ideea *școlii axate pe copil*, precum și ideea *activității spontane* — la *Ioan Slavici*. Iată textele din care putem desprinde acestei idei: "...Învățătorul — scria Tabacaru în 1905 — să nu scape din vedere faptul că *elevul este centrul acțiunii pedagogice, el este axa principală în jurul căreia se mișcă tot învățămîntul*" (s.n.). Materia de învățămînt, educatorul — aprecia el — sînt mijloace secundare[1]. Nu putem crede că tînărul institutor Tabacaru venise în contact cu ideile lui J. Dewey, formulate cu puțini ani înainte.

Ion Slavici, în volumul său *Educația morală* (1909), scria, în stilul avîntat al marilor reformatori de la începutul secolului: „Copilul nu se pătrunde de iubirea de muncă decît *făcînd ceea ce face din propriul său îndemn și cu plăcere deplină*. Acela care îl silește să facă ceea ce el însuși nu vrea îi este dușman și-i strică viața întreagă" (s.n.)[2] Iată dar, două dintre ideile fundamentale ale „educației noi", formulate în lucrări românești, în aceeași perioadă în care în Occident se conturau principiile acestui curent pedagogic. Chiar termenul de „școală activă" este utilizat mai înainte ca el să fi fost pus în circulație de P. Bovet și Ad. Ferrière. Termenul apare din opoziția dintre școala tradițională și școala nouă în volumul semnat de *N. Moisescu — Școala veche și școala nouă* (1912). Școala nouă era caracterizată de autorul acestei lucrări în următorii termeni: „aceasta e *școala activă*, în care elevul observă cu simțurile sale, descrie cu vorbele sale, gîndește cu mintea sa, încît lecția întreagă sau aproape întreagă este opera sa"[3]. Activitatea pe care o avea în vedere profesorul ploieștean nu avea însă un caracter spontan — cum cereau expo-

nenții occidentali ai „educației noi" — ci era stimulată de către profesor.

Ideile exprimate de Tabacaru, Slavici, N. Moisescu ș.a., precum și sugestiile pe care Spiru Haret le sădea învățătorilor, privind munca în grădina și atelierul școlii, alcătuirea muzeelor școlare, organizarea excursiilor etc., ne conduc spre concluzia că *ideea unei noi organizări a instruirii școlare în România, care să pună accentul pe activitatea elevului, nu a fost o idee de împrumut, ci a fost formulată încă de la începutul secolului de pedagogi români.* Chiar dacă conceptul de „școală activă" din pedagogia românească de atunci nu coincidea întru totul cu conceptul pe care l-a teoretizat Ferrière, el era destul de apropiat acestuia.

După primul război mondial, în condițiile unei mai intense circulații a ideilor, au pătruns și în țara noastră, mai puternic decît înainte, noile idei pedagogice, mai ales cele ale „școlii active". Era un moment în care aveau loc ample dezbateri asupra problemelor școlare. Pe fondul aspirațiilor spre unele transformări sociale, se simțea și mai puternic decît înainte cu 10—15 ani, nevoia unor înnoiri didactice.

Dacă unii teoreticieni și practicieni ai educației erau entuziasmați de ideile noi, cu largă circulație în întreaga Europă, alții manifestau puternice rezerve. Astfel, G. G. Antonescu, unul dintre cei mai prestigioși pedagogi din epocă, avertiza asupra consecințelor negative pe care le-ar fi putut avea asupra învățămîntului adoptarea necritică a acelor idei care se pretindeau a fi atît de noi încît se recomandau ca fiind complet rupte de pedagogia clasică. În ceea ce privește „școala activă", el îi releva, pe de o parte, rădăcinile adînc implîntate în trecut, iar pe de altă parte, caracterul unilateral al unora dintre manifestările sale. G. G. Antonescu distingea în teoria și practica „școlii active" trei direcții: *a)* cea *„materialistă"*, care acorda prioritate activității practice; *b)* concepția *„intelectual-materialistă"*, care, prețuind în oarecare măsură valoarea ideilor, cerea ca acestea să fie înfăptuite și ilustrate în mod practic, prin activitatea manuală, din laborator, grădină, atelier etc.; după opinia sa, o astfel de înțelegere a procesului instructiv fiind tot o expresie a supraaprecierii activității practice; *c)* cea de-a treia direcție — *„școala activă integrală"* — prețuia nu numai actul material ci și activitatea psihică și cerea școlii să dezvolte elevilor atît funcțiile psihice cît și pe cele fizice. [4] Opunîndu-se activismului „manualist" — după opinia sa la modă în acea perioadă — G.G. Antonescu aspira spre un activism cuprinzător, care să antreneze elevii atît sub aspect fizic cît și psihic. Pedagogul român se considera, așadar, nu numai un adept, ci mai mult, un teoretician al „școlii active", anume al „școlii active integrale", cu puternice și directe legături în pedagogia clasică (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart).

Este cunoscută receptivitatea pe care acest pedagog a manifestat-o față de ideile lui Herbart; este, de asemenea, cunoscută reacția „școlii active" față de concepția pedagogului german. Cum împacă G.G. Antonescu cele două tendințe? Prin intensificarea, în condițiile practicii școlare de atunci, dominată de spiritul pedagogiei lui Herbart, a *„elementului activ în metodă"*, fără a se distruge organismul școlar, ci din contră, întărindu-l. Intensificarea elementului activ în metodă consta în valorificarea, în mai mare măsură decît se făcuse pînă atunci, a posibilităților pe care le ofereau conversația, intuiția și lucrările practice.

Dacă multe din inovațiile „școlii active" însemnau renunțarea la sistemul de învățămînt pe clase și lecții, precum și la gruparea cunoștințelor în obiecte de învățămînt, G. G. Antonescu s-a limitat la un activism ce putea fi racordat la vechile structuri didactice; un activism moderat, înlănțuit de „treptele psihologice" herbartiene. Manifestînd pe bună dreptate rezervă față de practicismul îngust, concepția sa didactică a fost totuși una dominant intelectualistă, incapabilă să atingă un autentic echilibru între activitatea psihică și cea fizică, așa cum ambiționa „școala activă integrală".

Cu toate încorsetările la care a fost supus, activismul propus de G. G. Antonescu își are originalitatea sa; „școala activă integrală" nu este o copie a vreunei concepții străine.

Un punct de vedere diferit în unele privințe de acela al lui G. G. Antonescu adoptă geograful și pedagogul *Simion Mehedinți*. Întemeindu-se pe cercetările etnografice, acesta constata marea discrepanță dintre educația de acasă a fiilor de țărani și educația lor școlară. După opinia sa, singura școală capabilă să producă o schimbare fundamentală în viața materială și spirituală a României din perioada imediat următoare primului război mondial era *școala muncii*. Pentru o astfel de școală a pledat în cunoscuta sa lucrare *Altă creștere. Școala muncii* (1919). Prin muncă se stimulează procesul învățării („numai muncind într-adevăr poți cunoaște lumea dimprejur"[5]), prin muncă se formează caracterul. Pentru că antrenează mîna — „dascălul creierului" și, prin creier, dascăl al întregii făpturi omenești — *munca este metoda tuturor metodelor de educație.*

După cum se vede, Mehedinți are alte argumente în susținerea ideii de școală a muncii și alte obiective decît G. Kerschensteiner — teoreticianul german al școlii muncii; el vrea o școală pentru copiii satelor, pentru dezvoltarea capacităților lor creatoare și, prin aceasta, pentru afirmarea pe un plan superior al națiunii

însăși (constituită atunci în proporție de 80% din țărani).

Întrucît concepția sa fusese interpretată ca avînd o orientare manualistă, în cea de-a patra ediție a cărții *Altă creștere...* (1922) introduce un „Adaos" prin care ține să precizeze că „școala muncii", pe care o preconizează el, „nu este altceva decît ceea ce se numește cu un termen mai pretențios activismul"[6]. Într-adevăr, S. Mehedinți are în vedere nu numai formarea deprinderilor de muncă, ci și valoarea educativă a muncii. Comparîndu-l cu G. G. Antonescu, facem constatarea că deși amîndoi urmăreau antrenarea elevilor atît pe plan intelectual cît și fizic, la acesta din urmă ponderea o are activitatea intelectuală, în timp ce Mehedinți insistă asupra activității practice.

Important este însă faptul că S. Mehedinți a pornit în elaborarea teoriei sale de la realitățile societății și școlii românești. „Activismul" pentru care milita el nu coincidea decît în parte cu „școala activă" promovată de pedagogia din Occident; era un activism ancorat în trebuințele societății noastre care avea atunci nevoie de o școală mai puternic legată de nevoile vieții practice.

I. Nisipeanu (1885—1942) și Gr. Tabacaru sînt alți doi teoreticieni ai educației care s-au manifestat ca adepți ai școlii active în deceniile trei și patru. Primul este autor al unei lucrări — *Școala activă* (1922), iar cel de-al doilea a publicat — *Principiile școlii active* (1924). Ambii aduc în sprijinul activismului argumente de natură psihologică. În concepția acestor pedagogi, obiectivul central al „școlii active" îl constituie dezvoltarea prin activitate a psihicului copilului. I. Nisipeanu a și dat acestei orientări teoretice, care pune pe prim plan dezvoltarea personalității sub aspect spiritual — *școala activă spiritualistă*. Mai mult decît alți teoreticieni ai educației români din acea perioadă, I. Nisipeanu și Gr. Tabacaru au evidențiat rolul interesului în organizarea activității elevului, fără a exagera însă rolul spontaneității copilului.

Unul dintre pedagogii care au contribuit poate cel mai mult la propagarea principiilor „școlii active" — printr-o lucrare temeinic elaborată (*Școala activă*, 1926) — a fost *Ion C. Petrescu* (1893—1967).

Dacă în prima parte a activității sale teoretice I. C. Petrescu s-a aflat puternic sub influența concepției filosofice și pedagogice individualiste și intelectualiste a lui G. G. Antonescu, situîndu-se pe poziția „școlii active integrale", ulterior el s-a îndreptat tot mai puternic spre pedagogia socială.

La începutul deceniului al patrulea, el se orienta spre o pedagogie întemeiată pe sociologie și dezvolta teoria *regionalismului educativ;* spre sfîrșitul deceniului, era pe deplin cîștigat pentru pedagogia socială și milita pentru constituirea unei „pedagogii românești". Este de reținut că, în această perioadă a manifestării sale științifice, sursa ideii de activitate se afla în munca țăranului român. De aici deduce și ideea de *comunitate de muncă*[7]. Regionalismul educativ era considerat de I. C. Petrescu ca o manifestare a activismului într-o formă românească; prin aplicarea acestei teorii se ofereau copilului largi posibilități pentru un contact nemijlocit cu mediul său natural și social. Pe de altă parte, potrivit teoriei regionaliste, conținutul învățămîntului era constituit pe „unități de viață" corespunzătoare structurilor de viață din mediul în care se află școala. Este aici, fără îndoială, ceva din teoria „centrelor de interese" a lui D. Decroly, dar pedagogul român nu pornește de la interesele copilului ci de la „viață", de la realitățile mediului regional. Spre deosebire de „școala activă integrală", regionalismul educativ manifestă o deosebită prețuire pentru activitatea practică. Criticînd școala vremii sale, pentru caracterul ei verbalist, I. C. Petrescu făcea precizarea că „marea reformă a învățămîntului românesc va trebui să distrugă din temelii această școală (...). Pe ruinele ei se va crea adevărata școală, cu rădăcini adînci în pămîntul țării noastre și corespunzătoare nevoilor neamului nostru (...), iar timpul cheltuit în zadar cu vorbe, care artificializează învățămîntul poate fi utilizat în activitatea productivă"[8]. Mai mult, el aprecia, în spiritul concepției „școlii active" că, în procesul de învățămînt, teoria să urmeze practicii și să fie în strînsă legătură cu ea. Deși dintre toți pedagogii români I. C. Petrescu este, poate, cel mai apropiat de spiritul „școlii active", așa cum a fost promovată în Occident, teoria lui cuprinde numeroase elemente de originalitate; în mod deliberat el urmărea elaborarea unei teorii a „școlii active" românești. [cf. 9] Teoria *localismului educativ*, dezvoltată de Stanciu Stoian, se înscrie, ca și regionalismul educativ, în curentul larg al activismului românesc; un activism în care mediul social are un rol precumpănitor; de aici insistența pe legarea școlilor de viață, pe intensificarea orientării practice a procesului de instruire. [10].

Organizarea conținutului învățămîntului pe „centre de viață", preia numai în parte ideea centrelor de interes a lui O. Decroly, întrucît cunoștințele se grupau nu numai după cerințe psihologice, ci și după criteriul scopului care — aprecia Stanciu Stoian — exprima în primul rînd cerințele sociale.

Preconizînd crearea unor școli în care să se experimenteze o serie de idei proprii „școlii active", Stanciu Stoian va preciza că „rezultatul unei experiențe nu este valabil complet cînd e vorba de viața spirituală și

socială decît pentru locul unde experiența a fost făcută"[11]. Iată dar că nu se avea în vedere preluarea ideilor și formelor de educație așa cum fuseseră ele elaborate și experimentate în Occident, ci se urmărea o adecvare a noilor idei pedagogice la realitățile noastre naționale și sociale.

Dacă cei mai mulți dintre teoreticienii români ai educației din deceniile trei și patru ale acestui secol erau, fie și cu unele amendamente, adepți ai „școlii active", unii dintre ei — fără a fi potrivnici ideii de activism — au formulat obiecții asupra conceptului însuși de „școală activă". Așa au fost: *I.I. Gabrea, Ștefan Bârsănescu, C. Narly*. Primul a militat pentru o „școală creatoare", cel de-al doilea aspira să depășească, prin pedagogia culturii, două tendințe unilaterale — intelectualismul herbartian și activismul —, iar cel de-al treilea [12] cerea să se dea lecției un caracter organizat de cercetare a unei probleme.

Ce concluzii se pot desprinde din succinta analiză întreprinsă asupra „școlii active" în pedagogia românească?

1. Ideea *activismului* în domeniul educației și instrucției a apărut în pedagogia românească independent de teoria „școlii active" promovată în Occident; ea a apărut încă de la începutul secolului, pe fondul unor realități sociale și pedagogice similare celor occidentale.

2. Contactul cu ideile „școlii active" elaborate în Occident a stimulat teoria pedagogică românească în efortul ei de a găsi calea spre un sistem de educație adecvat trebuințelor economice, sociale și naționale ale societății românești de atunci (așa cum erau gîndite aceste trebuințe de către teoreticieni ai educației care, deși în cea mai mare parte aveau o orientare democratică și urmăreau dezvoltarea școlii românești, erau dominați de ideologia burgheză).

3. Spre deosebire de Occident, unde se constituise o grupare a teoreticienilor „educației noi" sau ai „școlii active", la noi nu a existat o astfel de direcție distinctă.
Pedagogia aparținînd diverselor orientări au elaborat sau asimilat în mod propriu principiile „școlii active" potrivit concepției lor sociale și filosofice.

4. În general, se constată o evitare a exagerărilor cuprinse în unele dintre tezele fundamentale ale „școlii active" occidentale. Cu precădere se promovau acele idei care se integrau în sistemul de instruire pe clase și lecții, păstrîndu-se profesorului rolul conducător în procesul de învățămînt.

5. Pe fondul dezbaterii tezelor fundamentale ale „școlii active" s-au dezvoltat teorii originale care tindeau să depășească limitele unor principii specifice acestei orientări pedagogice („școala activă integrală", regionalismul educativ, localismul educativ, „școala creatoare" ș.a.)

Așadar, conceptul de „școală activă" n-a fost în pedagogia românească un produs de împrumut; n-a fost expresia unei tendințe de îndepărtare a teoriei educației de trebuințele societății noastre, ci, dimpotrivă, o modalitate prin care se căutau soluții proprii pentru ca școala să poată satisface aceste trebuințe.

Activismul a stimulat dezvoltarea teoriei pedagogice cu consecințe pozitive și asupra practicii școlare, întrucît cadrele didactice — îndeosebi învățătorii — au pus în aplicare o bună parte din ideile vehiculate atunci.

BIBLIOGRAFIE

1. Gr. Tabacaru, *Program*, în revista Școala, anul I, nr. 1, 20 aprilie 1905, p. 1. Apud. Gr. Tabacaru, *Scrieri pedagogice*, București, E.D.P., p. 37.
2. I. Slavici, *Educația morală*, 1909, p. 67.
3. N. Moisescu, *Școala veche și școala nouă*, București, 1912, p. 24.
4. G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moderne*, București, Cartea românească, 1923, pp. 12—13.
5. S. Mehedinți, *Altă creștere. Școala muncii*, Editura Librăriei Soccec, București, 1922, p. 21.
6. Ibidem, p. 259.
7. I. C. Petrescu, *Contribuții la o pedagogie românească*, vol. I, Satul—temelia statului, Ramuri, 1938, p. 165.
8. Ibidem, p. 196—197.
9. I. C. Petrescu, *Școala activă*, București, Casa școalelor, ediția a III-a, 1943, p. 269.
10. Stanciu Stoian, *Reforma învățămîntului primar*, în vol. D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției Cultelor și Artelor*, 1932—1933, București, 1934.
11. Stanciu Stoian, *Grupul școlar*, în Școala și viața Ilfovului, București (1939—1940) nr. 1, p. 7.
12. C. Narly, *Pedagogia generală*, Editura Cultura românească, București, 1938, p. 290.

(Urmare din pag. 45)

căpătîi în activitatea pe care dirigintele este chemat să o desfășoare cu părinții elevilor. Laboratorul de orientare poate veni în sprijinul dirigintelui atît pe această linie cît și pe coordonata informării în timp util și corespunzătoare a elevilor și părinților lor cu aspectele concrete ale orientării școlare și profesionale.

Modelul de integrare a obiectivelor și tematicii de orientare școlară și profesională în structura activității educative prezentat de tabelul următor să constituie ca un posibil mod de concepere a activității de orientare, mod care încearcă o surprindere a activității o.ș.p. în plenitudinea aspectelor și implicațiilor sale.

BIBLIOGRAFIE

1. D'Hainaut, *Programe de învățămînt și educație permanentă*, Buc. E.D.P., 1981.
2. Jean Dréyillon, *Orientarea școlară și profesională* Buc., E.D.P. 1973.
3. Ion Holban, *La laboratorul școlar de orientare*, Buc., E.D.P. 1972.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Steliana Năstăsescu-Cruceru

LA CONCEPTION DU CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU IMPREGNÉE PAR L'ÉSPRIT DU PATRIOTISME REVOLUTIONNAIRE

L'auteur met en évidence le fait que les problèmes de l'école roumaine et de l'éducation communiste de la jeunesse détiennent une place à part dans l'œuvre théorique du président du pays. Le camarade Nicolae Ceaușescu définit le nouveau contenu et les nouveaux attributs du patriotisme socialiste révolutionnaire. L'école et tous les autres facteurs éducatifs ont le devoir de cultiver chez les jeunes l'amour envers le passé glorieux de notre peuple, leur responabilité envers le présent et l'avenir grandiose du pays.

Parmi les composants essentiels du patriotisme révolutionnaire s'inscrivent, comme une note définitoire, dans la conception du président du pays, le caractère actif, créateur, constructif du patriotisme révolutionnaire.

Iuliu Pârvu

THE EDUCATION OF THE SOCIALIST PATRIOTISM BY STUDYING THE LITERATURE

The author points out some formative resources of the Romanian language and literature subject during different stages of the period of instruction at school. He enters upon a succintct analyses of the way in which the content of curriculum and text books can contribute in educating the patriotic feelings and beliefs and he values the didactic staff vocation of fulfiling by that a patriotic duty.

Тиберю Богдан, Ана Тучков-Богдан

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ОШИБОК ВЗРОСЛЫХ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

На основе некоторых практических исследовании, авторос демонстрируют последствия ошибок взрослых в воспитании молодежи, их причины, как они влияют в её развитии, психические травмы, как и некоторые наблюдения психопедагогического порядка.

Василе Попынгэ

УСИЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЫ

Автор научно аргументирует, что деятельность руководства школы реализуется в отношении с её институционным профилем, с глубокими последствиями в психической жизни учеников, в их мировоззрении и поведении.

Un demers original de explicare unitară a vieții psihice

(Urmare din p. 35)

matică și ingenioasă a rezultatelor unor variate domenii de cunoaștere cum sînt: antropologia, genetica, psihologia, embriologia, psihologia-socială, etologia, domenii care sînt mereu confruntate cu implicațiile lor axiologice și ideologice.

Lucrarea prezintă un interes deosebit și prin faptul că ea, nu de puține ori, avansează o serie de ipoteze originale care pot stimula eforturi viitoare de cercetare. Un astfel de exemplu îl oferă ipoteza autorilor asupra relației dintre biocimpuri și calitatea interacțiunii conform căreia „nu biocimpul determină atitudinea față de oamenii cu care intrăm în relație, ci conținutul și calitatea interacțiunii umane (dragoste, ură etc.) provoacă trăiri emoționale specifice, însoțite de procese fiziologice, de posibila modificare a biocîmpului" (p. 161). Această ipoteză ni se pare a fi deosebit de incitantă, deși ea nu ar trebui să excludă și o posibilă autonomizare a biocîmpurilor și a efectelor lor asupra relațiilor interumane, după ce aceste biocîmpuri au fost deja constituite.

O parte substanțială a lucrării atît sub raportul extinderii cît mai ales sub raportul conținutului — și mai ales a modului de abordare — este dedicată relațiilor interumane. Acest segment al lucrării ni se pare a fi deosebit de relevant prin problematica abordată și extrem de util atît nespecialistului, prin noile perspective pe care le deschide procesului de autocunoaștere și de înțelegere celorlalți cît și specialistului mai ales prin viziunea unitară cu care operează autorii.

Cartea „Eu, tu, noi. Viața psihică-ipoteze, certitudini". reprezintă fără îndoială o lucrare cu profunde valențe și resurse educative pentru nespecialist dar și o „provocare" pentru specialist prin unele ipoteze originale pe care le propune și prin modul unitar de tratare a vieții psihice privită în integralitatea ei.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 2/1984

S. NĂSTĂSESCU-CRUCERU – La conception du camarade NICOLAE CEAUȘESCU imprégnée par l'esprit du patriotisme révolutionnaire ● V. POPEANGĂ – Le renforcement de la capacité éducative de l'école ● GH. BUTARU – Le professeur – une conscience pleinement engagée dans l'acte éducatif ● I. PÎRVU – L'éducation du patriotisme socialiste par l'étude de la littérature ● T. BOGDAN, A. TUCICOV-BOGDAN – Les erreurs d'éducation et leurs conséquences ● E. BAN – Modalités actives d'éducation patriotique et révolutionnaire des élèves dans le cadre des cercles de débats éthiques ● GH. FLEANCU, E. ENĂCHESCU – Les cercles de pionniers – une importante forme vouée à stimuler et à cultiver la créativité des enfants ● I. FUMEA – Les sentiments moraux-politiques et patriotiques des enfants prescolaires inculqués par l'intermédiaire des activités musicales ● M. SPĂTĂRELU, E. VOINEA – Modalités de formation des habitudes de comportement civilisé chez les préscolaires ● S. IVAȘ – La stimulation de la créativité et de l'habileté technique chez les pionniers ● E. NOVAC – Procédés et techniques de travail au cercle de culture maraîchère des jeunes naturalistes ● I. BURLACU – Modalités efficaces d'intégration des élèves dans la production ● C. BĂRBOI – L'étude de la langue et de la littérature roumaine dans les lycées pédagogiques ● N. OPRESCU – Eléments permanents et nouveaux dans l'enseignement des mathématiques aux classes I–IV ● V. ONICIUC – Modalités destinées à familiariser les préscolaires avec les livres ● R. BACIU-NICULESCU – L'intégration de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'activité du maître de classe, au gymnase ● I. JINGA – La recherche scientifique – moyen de perfectionnement et d'auto-perfectionnement ● I. RADU, M. IONESCU – Modalités d'investigation psycho-pédagogique ● C. VLAD – La développement de la conscience socialisteet l'affirmation de l'esprit révolutionnaire ● P. GOLU – L'homme et la vision de certaines conceptions biolysantes ● I. STANCIU – L'école active dans la pédagogie roumaine ● LIVRES – IDÉES.

S. NĂSTĂSESCU – Comrade Nicolae Ceaușescu's concept about the young people education in the spirit of revolutionary patriotism ● GH. BUTARU – The teacher a conscience plenary commited in the educative act ● I. PÂRVU – The education of the socialist patriotism by studying the literature ● T. BOGDAN, A. TUCICOV-BOGDAN – Some errors in education and their consequences ● E. BAN – Some active modalities pupils' patriotic and revolutionary education during the circles of ethical debates ● G. FLEANCU, E. ENĂCHESCU – Pioneers' circles an important way of stimulating and cultivating children's creative side ● I. FUMEA – How to cultivate the moral, political and patriotic fulings at the level of children under school age using musical activities ● I. SPĂLĂȚELU, E. VOINEA – Some modalities of forming the civilized behaviour at children under school age ● S. IVAȘ – How to stimulate the creative side and the technical skills for the pioneers ● E. NOVAC – Some methods and techniques of working for the young naturalists circles of vegetable growing ● I. BURLACU – Some efficient methods of integrating pupils in the production ● C. BĂRBOI – The Romanian language and literature study at the level of pedagogical high-scools ● N. OPRESCU – Permanences and renovations in teaching the mathematics at the level of elementary school ● V. ONICIUC – Some modalities of familiarizing the children under school age with the books ● R. BANCIU NICULESCU – How to integrate the school and profesional orientation in the activity of the gymnasium class masters ● I. JINGA – The scientific research a way of perfecting – and self – perfecting ● I. RADU, M. IONESCU – Some, methods of psycho-pedagogical investigation ● C. VLAD – The development of the socialist the affirmation conscience and of the revolutionary spirit ● P. GOLU – The man and the vision of some biolizant concept ● I. GH. STANCIU – The active school concept in the Romanian pedagogy ● – BOOKS – IDEAS.

СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Концепция товарища НИКОЛАЕ ЧАУШЕСКУ и воспитании молодёжи в духе революционного патриотизма ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Усиление воспитательной способности школы ● ГЕОРГЕ БУТАРУ, Преподаватель — пленарно ангажированное сознание в воспитательном акте ● ЮЛЮ ПЫРВУ, Воспитание патриотизма через изучение литературы ● Т. БОГДАН, А. ТУЧКОВ-БОГДАН, Ошибки в воспитании и их последствия ● Е. БАН, Активные способы в патриотическом и революционном воспитании учеников в рамке кружков этнических обсуждении ● ГЕОРГИЦА ФЛЯНКУ, Е. ЕНЭКЕСКУ, Пионерские кружки — важная форма стимуляции и воспитания творчества детей ● И. ФУМЯ, Культивирование морально-политических и патриотических чувств дошкольников через музыкальные деятельности ● М. СПЭТЭРЕЛУ, Е. ВОЙНЯ, Способы формирования навыков цивилизованного поведения у дошкольников ● С. ИВАШ, Стимуляция творчества и технических навыков у пионеров ● Е. НОВАК, Способы и техники работы в кружке овощеводства молодых натуралистов ● И. БУРЛАКУ, Эффективные способы интеграции учеников в продукции ● К. БЭРБОЙ, Изучение румынского языка и литературы в педагогических лицеях ● Н. ОПРЕСКУ, Постоянства и обновления в преподавании математики в I—IV-ых классах ● В. ОНИЧУК, Способы ознакомления дошкольников с книгой ● Р. БАЧУ-НИКУЛЕСКУ, Интеграция школьной и профессиональной ориентации в деятельность классного руководителя в гимназии ● И. ЖИНГА, Научное исследование — Средство усовершенствования и самоусовершенствования ● И. РАДУ, М. ИОНЕСКУ, Способы психопедагогического исследования ● К. ВЛАД, Развитие социалистического сознания и утверждение революционного духа ● П. ГОЛУ, Человек и некоторое биологические коцепции ● И. Т. СТАНКУ, Активная школа в румынской педагогике ● Книги—Идеи.

revista de PEDAGOGIE

3

martie 1984
anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Decada unor mari și istorice înfăptuiri
- Spirit militant, revoluționar, în predarea științelor sociale
- Demersuri evaluative în activitatea de control și îndrumare a procesului didactic
- Învățarea școlară ca activitate specific umană de transmitere a experienței
- Proiectarea instruirii în vederea pregătirii pentru meserie
- Perfecționarea activității didactice — cerință mereu actuală
- Modalități de investigație psihopedagogică

BIBLIOTECA „ASTRA
SIBIU

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 3/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA-GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALI. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

* * * Decada unor mari și istorice înfăptuiri 1
MARIN ILIESCU, FLORICA POPESCU — Spirit militant, revoluționar, în predarea științelor sociale 2
DUMITRU SALADE — Profesorul creator — condiție și indiciu al unei noi calități în învățămînt 5

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Demersuri evaluative în activitatea de control și îndrumare a procesului didactic 8
CONSTANTIN BĂLĂ — Învățămîntul seral — învățămînt larg deschis pentru perfecționarea pregătirii profesionale 11
IOAN NEACȘU — Particularități ale proiectării didactice în învățămîntul seral 14
ION DRĂGAN — Învățarea școlară ca activitate specific umană de transmitere a experienței 17
CEZAR CĂȘERIU — Principiul corelației — modalitate de perfecționare a lecției de biologie 21
DOINA CALOMFIRESCU — Cultivarea imaginației științifice a elevilor 25
NICOLAE MITROFAN, IOLANDA MITROFAN — Formarea unor noțiuni literar-artistice la elevii de liceu 27
RODICA GÎRLEANU — ELENA ISTRATE, Motivația participării pionierilor și școlarilor la cercurile de creație 31

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

LAURA MODOIANU — Proiectarea instruirii în vederea pregătirii pentru meserie 34
CAMELIA ANDRONE, ANA STOICA — Definirea obiectivelor operaționale pentru o disciplină tehnică din învățămîntul superior 37

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

SABIN SELAGEA — Răspunderi și exigențe pentru toate disciplinele de învățămînt 40
MARGARETA ARMAȘU — Posibilități noi de desfășurare a lecției de sinteză 43
V. ANDRIȚOIU — Cercetarea elementelor de istorie locală și integrarea lor în lecție 45
PETRU POPESCU — Metodologia folosirii textului la lecțiile de istorie 48
VALERIU C. NEȘTIAN — Premise psihopedagogice în acțiunea de patronare 51
MITROFAN CAPĂTĂ — Formarea unei citiri corecte, curente și conștiente la clasa I, prin întrebuințarea fișelor 54

DEZBATERE

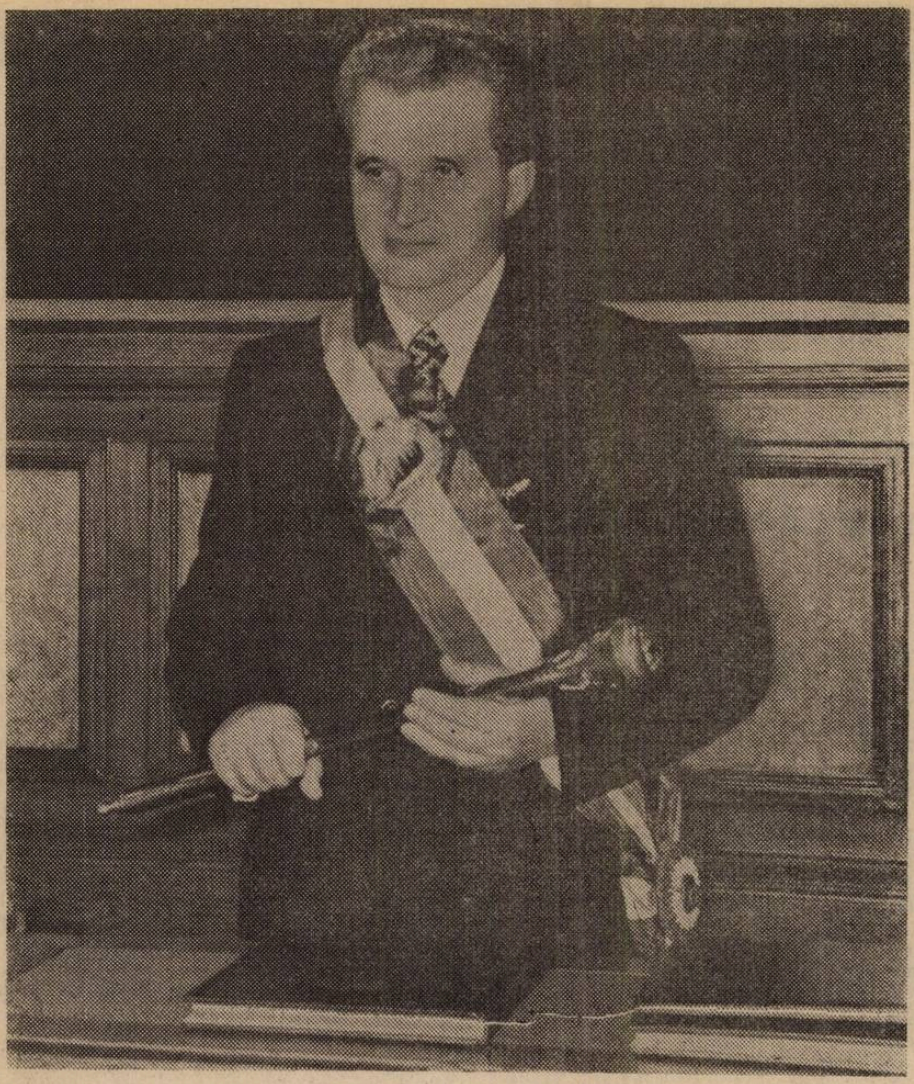
GHEORGHE SIRETEANU — Perfecționarea activității didactice — cerință mereu actuală 57

CONSULTAȚII

IOAN RADU, MIRON IONESCU — Modalități de investigație psihopedagogică 60

CĂRȚI — IDEI

ION ORGHIDAN — Valoroasă abordare a paremiologiei românești 7
ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI, VIOLETA CÂRNU — În sprijinul perfecționării educatoarelor 30
I. CREMER — O reușită metodică a predării biologiei 36
ANA MEȘTERU — Metodica predării disciplinelor agronomice 64



Decadă a unor mari şi istorice înfăptuiri

Ziua de 28 martie 1974 s-a înscris în filele istoriei noastre ca o dată deosebit de importantă. În această zi Marea Adunare Naţională l-a investit pe tovarăşul Nicolae Ceauşescu cu înalta funcţie de Preşedinte al Republicii Socialiste România. Alegerea secretarului general al Partidului Comunist Român ca primul preşedinte al ţării a reprezentat încă o dovadă a dragostei profunde cu care este înconjurat cel mai iubit fiu al poporului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu. Cei zece ani de cînd se află în fruntea ţării, ca preşedinte, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, sînt ani ai unor strălucite victorii obţinute de poporul nostru, sub conducerea partidului, pe drumul biruitor al construcţiei socialiste, ani în care România Socialistă s-a afirmat puternic în rîndul celor mai cunoscute şi apreciate ţări ale lumii. Prin politica ei consecventă de pace şi colaborare internaţională, ţara noastră şi preşedintele său şi-au cîştigat stima şi preţuirea tuturor popoarelor.

28 martie 1974 — 28 martie 1984 reprezintă perioada unor mari şi istorice înfăptuiri pentru care ţara îşi glorifică fiul iubit şi preşedintele, pe tovarăşul Nicolae Ceauşescu.

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XXXIII, Nr. 3/martie 1984

Spirit militant, revoluționar, în predarea științelor sociale

Organizată din inițiativa secretarului general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, tovarășul Nicolae Ceaușescu, citorul învățământului românesc modern, între 13 și 16 februarie s-a desfășurat, în București, Consfătuirea cadrelor didactice care predau științele sociale în institutele de învățământ superior. La lucrări au participat profesori de științe sociale din toate centrele universitare, alte cadre didactice de specialitate, activiști de partid și ai Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști, cadre de conducere din învățământ. Acțiunea se înscrie în ansamblul preocupărilor majore ale partidului și statului nostru, personal a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a tovarășei academician inginer doctor Elena Ceaușescu, președintele C.N.S.T., de perfecționare continuă a școlii românești, de ridicare a acesteia pe noi culmi, de creștere tot mai mult a contribuției marelui detașament de cadre didactice la ampla acțiune de edificare a noii societăți. Chemată să pregătească cadre cu un larg orizont de cunoaștere, bazat pe cele mai noi cunoștințe științifice și tehnice, de largă perspectivă, capabile să se adapteze rapid și armonios la dinamismul actual al dezvoltării noastre social-economice, un rol deosebit de important revenind, în acest sens, lucrătorilor pe frontul ideologic — cadrelor care predau științele sociale — lucrările înaltului „forum" ideologic, desfășurate în plen și pe secțiuni (istorie, filozofie, socialism științific, economie politică) s-au constituit într-un magistral „curs" de perfecționare a lucrătorilor din acest domeniu.

Concepute și desfășurate în lumina orientărilor și sarcinilor cuprinse în documentele Congresului al XII-lea și Conferinței Naționale ale partidului, în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara din 1—2 iunie 1982 și la Consfătuirea de lucru de la Mangalia din august 1983 — punînd ca sarcină centrală a activității în toate domeniile realizarea unei noi calități — a ideilor și tezelor reieșite din gîndirea modernă, novatoare, din opera secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, prin problematica abordată, de o înaltă valoare teoretică și practică pentru perfecționarea procesului instructiv-educativ, în domeniul științelor sociale, expunerile prezentate în plen, precum și dezbaterile pe secțiuni, se înscriu ca „lecții" model de explicare și interpretare în literă și substanță a documentelor de partid, a ideilor, tezelor și conceptelor din gîndirea și opera secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în lumina concepției materialismului dialectic și istoric despre lume și viață a partidului nostru, într-o viziune interdisciplinară, prospectivă. S-au evidențiat amplele și profundele realizări obținute în perioada de după Congresul al IX-lea al partidului în edificarea socialismului în România, al cărei strateg a fost secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, aducîndu-și o contribuție remarcabilă la îmbogățirea teoriei și practicii revoluției și construcției socialiste, la soluționarea problemelor majore ale lumii contemporane.

A reieșit cu pregnanță faptul că numai printr-o strînsă corelare dintre conținutul științific și printr-o largă documentare și informare, prin studierea, analiza aprofundată, la zi, a documentelor de partid, prin integra-

rea organică a acestora în actul educativ, printr-o diversificare a căilor și modalităților de acțiune, se adîncește caracterul formativ al acestor discipline, sporește mesajul educativ al cursurilor și seminariilor, al tuturor activităților întreprinse cu tineretul, contribuie la însușirea concepției filozofice despre lume a clasei muncitoare — materialismul dialectic și istoric — la formarea unui comportament cetățenesc, în lumina înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului. Climatul de muncă și cadrul propice creat cercetării științifice, prin grija permanentă a tovarășei academician inginer doctor Elena Ceaușescu, președintele C.N.S.T., lucrările consfătuirii au relevat preocuparea intensă și dorința unanimă a cadrelor didactice, care predau științele sociale, de a-și aduce contribuția la rezolvarea problemelor majore ale edificării noii societăți, prin perfecționarea instrumentarului și metodologiilor de investigație, a strategiilor de lucru, evidențiindu-se marile disponibilități ale potențialului științific al cadrelor didactice, fapt ce a condus la realizarea unor bune rezultate în planul educării tineretului, a formării unei conștiințe noi față de muncă, imprimarea unui spirit de ordine și disciplină, la creșterea competenței în toate compartimentele educaționale.

Printr-o permanentă luptă cu spiritul rutinier, cu formalismul, dogmatismul, pe linia unei angajări depline, de înaltă responsabilitate civică față de rigoarea științifică a cunoștințelor transmise tinerilor, printr-o permanentă ancorare a acestora în realitățile vieții noastre sociale, într-un spirit realist, fără idealizări și exagerări, printr-o atitudine combativă, intransigentă, față de orice forme de manifestări retrograde, obscurantiste, față de ideile reacționare, anticomuniste, ale unor curente ideologice contemporane, care au drept scop denaturarea, denigrarea realităților sociale, ale cuceririlor revoluției și construcției noastre socialiste, mistificînd adevărul despre natură și viața socială, prin găsirea celor mai eficiente forme și modalități cu putere de convingere în rîndul tineretului, lucrările consfătuirii au demonstrat profundul atașament al profesorilor de științe sociale față de orientările și politica realistă, clarvăzătoare, a partidului nostru, personal a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. A reieșit necesitatea formării unui front comun, unic, al tuturor factorilor educaționali, exigență majoră în ansamblul strategiei globale de dezvoltare a întregului învățămînt, pentru realizarea unei calități superioare, în întreaga muncă de formare și educare a omului nou.

În concluziile consfătuirii s-a subliniat faptul că rezultatele bune obținute în domeniul muncii politico-educative, de formare a unor personalități complexe, cu calități plurivalente, la nivelul exigențelor actuale, nu sînt în măsură să ne mulțumească, impunîndu-se lichidarea grabnică a carențelor ce mai există.

Noua etapă istorică pe care o traversăm, complexitatea problemelor sociale impun o intensificare a întregii activități politico-ideologice și cultural-educative, de ridicare a conștiinței tineretului la nivelul înțelegerii și angajării ferme în rezolvarea acestor probleme. Aceasta implică o permanentă exigență cu sine, pe linia pregătirii profesionale, un înalt nivel de responsabilitate în integrarea socio-profesională, o unitate organică între cunoașterea științifică și activitatea practică, fundamentate pe concepția materialismului dialectic și istoric, pe viziunea revoluționară despre societate, om, cultură a partidului nostru. O mai mare atenție să se acorde activității de cercetare științifică și inginerie tehnologică, cerință ce decurge din principiul fundamental al învățămîntului românesc, al îmbinării acestuia cu cercetarea și producția; o mai judicioasă organizare și folosire a potențialului științific, axarea pe temele majore din fiecare domeniu de activitate, precum și racordarea acestora la cerințele și nevoile dinamicii economico-sociale.

O grijă deosebită se impune a fi dată îmbunătățirii, perfecționării activității practice întreprinse de tineretul studios, ca aceasta să contribuie în mod real la pregătirea sa, înlăturînd tendințele de formalism, care se manifestă în unele cazuri. O analiză temeinică de la detaliu la ansamblu, a cauzelelor unor asemenea stări de lucruri și adoptarea unor noi soluții care să ducă la creșterea eficienței acestor activități, este necesară. Există experiențe valoroase în multe din unitățile de învățămînt, să le generalizăm.

O atenție sporită să se manifeste față de tineretul studios din învățămîntul seral și fără frecvență atît pe linia conținutului, metodelor de lucru, cît și a evaluării cunoștințelor, care să reflecte gradul real de pregătire al acestora, bineînțeles ținînd seama de particularitățile pe care le prezintă această formă de învățămînt; să avem în vedere că nu se urmărește obținerea de diplome, ci un nivel de pregătire reală, pentru ca tinerii care urmează aceste forme de învățămînt să poată face față cu cinste problemelor cu care se confruntă la locul de muncă. Să existe o mai mare preocupare de educare a tinerilor în spiritul dragostei față de patrie, partid, popor, a mîndriei și demnității naționale, a cinstirii și prețuirii trecutului de luptă și jertfe ale poporului nostru pentru libertate, dreptate, a stimei și atașamentului față de valorile socialismului, de angajare conștientă, responsabilă, la propășirea patriei socialiste.

Experiența a demonstrat, prin numeroasele acțiuni întreprinse, de cinstire a unor evenimente din istoria neamului nostru, ca de pildă 65 de ani de la actul Marii Uniri din 1918, 125 de ani de la Unirea Moldovei cu Muntenia, aniversarea zilei de naștere a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — care se înscriu ca pagini de aur în istoria neamului nostru — că au constituit momente de intense trăiri emoționante, patriotice, pentru toți tinerii și oamenii muncii din patria noastră; să diversificăm modalitățile pe care le folosim, în funcție de conținutul și specificul fiecărei activități, în scopul creșterii mesajului lor educativ. Este necesar să se găsească acele strategii de lucru care să conducă la adîncirea caracterului formativ al disciplinelor sociale, perfecționarea în continuare a cursurilor și seminariilor, a întregii activități; căutarea și găsirea de modalități adecvate de lucru cu tinerii, în funcție de nivelul și particularitățile de vîrstă ale acestora; să existe o mai mare preocupare față de aspectul metodic al activităților desfășurate. Modernizarea predării implică nu numai o modernizare a conținutului, ci și a tehnologiei didactice, a perfecționării actului pedagogic, a măiestriei pedagogice. Pregătirea psihopedagogică și a profesorilor de științe sociale — educarea educatorilor astăzi — a devenit o cerință stringentă. Fiecare temă dezbătută să se constituie într-un act de vibrant patriotism și de înalt profesionalism.

Există mari resurse de educare a tineretului în spiritul internaționalismului, al solidarității internaționale; se pot organiza mai multe acțiuni în acest sens. Prin întreaga activitate politico-ideologică și cultural-educativă desfășurată cu tinerii să le formăm o imagine realistă, integrală, asupra vieții noastre sociale, în contextul fenomenelor lumii contemporane.

Un rol deosebit de important pentru transpunerea în viață a acestor sarcini îl au cadrele didactice, conducerile unităților de învățămînt, care au datoria să solicite permanent sprijinul organizațiilor de partid, precum și al organelor municipale și județene de partid, asigurîndu-se o coordonare unitară a întregii activități de educare patriotică, revoluționară a tineretului. Efectul actului educativ să fie urmărit în comportamentul tinerilor la locul de muncă, în atitudinea față de muncă, în integrarea socio-profesională a acestora, în familie, în viață, în societate. Să avem o atitudine fermă, combativă, față de orice tendințe de denigrare a cuceririlor revoluționare, a realităților și realizărilor din patria noastră, față de orice tendințe străine concepției materialismului dialectic și istoric, retrograde, mistice, obscurantiste. Educația științifică, formarea convingerilor ateiste tineretului reprezintă o latură esențială a educației comuniste. Ea își găsește premisele atît în condițiile și exigențele izvorîte din progresul științifico-tehnic contemporan, cît și în comandamentele morale, caracteristice societății socialiste multilateral dezvoltate.

Să știm să ne apărăm cu dîrzenie, demnitate, cinste, cuceririle revoluționare, progresele înregistrate de patria noastră în anii socialismului. Să-i educăm pe tineri în spiritul eticii și echității socialiste, să cunoască și să respecte legislația țării, prin modalități de lucru cu eficiență și putere de convingere; dialogul, schimbul de idei, dezbaterile — întregul lor conținut să fie științific argumentat și raportat la realitățile zilelor noastre. Probitatea profesională să fie dublată de o atitudine sinceră, deschisă, apropiată față de tineri.

Să le formăm capacitatea de discernămînt, interpretare științifică, realistă, în spirit revoluționar, a fenomenelor noi cu care se confruntă; să-i facem buni specialiști, buni patrioți, buni revoluționari.

Întregul personal didactic are datoria să manifeste o preocupare mai mare față de întreaga muncă social-culturală; să se găsească sensuri și valențe noi fiecărei activități întreprinse, să-i conferim substanță. Festivalul național „Cîntarea României" a dat posibilitatea valorificării numeroaselor talente ale tinerilor, a deschis căi nebănuite de afirmare a acestora. Literatura, arta, cultura în general, sînt chemate, ca prin producții de înaltă valoare științifică și eductivă, să contribuie la construirea personalității umane; cercurile studențești, cinecluburile, cenaclurile, întreaga muncă educativă să se ridice pe un plan superior.

Să se înregistreze un important salt calitativ în spiritul și indicațiile secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Sarcini deosebite revin cadrelor didactice chemate să dea dovadă de o înaltă pregătire profesională, politico-ideologică, de un înalt spirit de responsabilitate civică, de pasiune, dăruire, o înaltă ținută etică, morală, de măiestrie pedagogică. Profesorul să constituie, prin întreaga sa activitate, un model pentru tineri; tradiția învățămîntului românesc oferă asemenea exemple.

O atenție deosebită să se acorde muncii de îndrumare și control, perfecționării acesteia; să se urmărească ca toate activitățile întreprinse să se finalizeze, iar evaluarea lor să se facă în funcție de modul de integrare a absolvenților în activitatea socio-profesională, de atitudinea acestora la locul de muncă, în societate.

Întreaga problematică a omului zilelor noastre — să fie abordată prin prisma umanismului revoluționar ce caracterizează politica partidului nostru, societatea socialistă.

Un spirit generos, profund patriotic, un vis de veacuri devenit azi realitate.

MARIN ILIESCU
Director în Ministerul Educației și Învățămîntului
FLORICA POPESCU

Profesorul creator — condiție și indiciu al unei noi calități în învățămînt

Prof. univ. dr. D. SALADE

CREATIVITATEA a devenit azi un indicator valoric în multe domenii de activitate, un indiciu al calității activității în multe profesiuni, un semn al deplinei integrări a unui muncitor în meseria pe care o practică. Creativitatea exprimă culmea pe care o poate atinge o persoană în procesul de inovare a activității și un element de progres al vieții sociale, ea reprezintă valorificarea optimă a potențialului de care dispune cineva.

În învățămînt creativitatea se manifestă mai greu decît în alte sectoare (tehnic, economic, artistic, științific etc.), atît de greu încît acest fapt a și pus în discuții faptul dacă în învățămînt se poate vorbi, pe drept cuvînt, de o adevărată creativitate. Într-un domeniu de activitate în care profesioniștii (învățătorii, profesorii și educatoarele) au mai ales rolul să *transmită* un sistem de informații și să influențeze prin ele conduita și atitudinea elevilor, susțin oponenții, nu poate fi vorba despre creativitatea în adevăratul înțeles al cuvîntului.

Cu toate acestea, susțin didacticienii și teoreticienii educației, în domeniul învățămîntului, în special în procesul instructiv-educativ, dascălii pot să fie la fel de creatori ca și specialiștii altor domenii. Cu deosebirea că aici creativitatea se manifestă altfel, are alte particularități decît în domeniul științei, artei sau al tehnicii. Fiind vorba despre o activitate de natură specială, interrelațională, de formare a personalității este greu, dar necesar, ca și în acest domeniu — poate chiar mai mult decît în altele — să se dea dovadă de *creativitate*. Și de fapt practica pedagogică arată că se poate vorbi, pe drept cuvînt, de o creativitate pedagogică. Schițarea portretului unui dascăl creator va dezvălui și modalitățile prin care aceasta se manifestă.

Ingenios, inventiv, plin de fantezie și cu o mare doză de spontaneitate, un astfel de dascăl descoperă mereu noi și noi forme de lucru, noi procedee și tehnici, noi soluții problemelor practice și noi piste de abordare a fenomenelor educaționale. Pentru acesta nou nu este ceva împrumutat, așteptat, preluat, ci ceva construit mereu, căutat și practicat în toate compartimentele activității profesionale. Aceștia sînt dascălii care îmbogățesc repertoriul pedagogic, cei ce modifică, adaptează, combină și inventează noi procedee, noi forme de lucru, noi instrumente sau mijloace menite să sporească eficiența muncii didactice. Departe de a se încrede numai în spontaneitate, în inspirația de moment și a aștepta ca situația să-i sugereze calea de acțiune un astfel de dascăl meditează, proiectează, caută și încearcă să găsească alte soluții, mai bune, problemelor curente cu care-l confruntă activitatea zilnică.

Educatorul creativ nu ține să fie original cu orice preț, să se distingă prin lucruri deosebite, ci el consideră că *inventivitatea și inițiativa sînt caracteristici principale ale profesiunii pe care și-a ales-o și pe care o iubește din ce în ce mai mult*. El nu caută procedee noi pentru a-i impresiona pe elevi sau pe colegi, ci *pentru a-și dovedi sieși că se poate munci și altfel*, mereu mai bine și că *stă în puterea sa să depășească rutina, șablonul și formalismul*. Pentru un astfel de dascăl nou apare ca ceva firesc, izvorît din însăși activitatea desfășurată, din înțelegerea profundă a lucrurilor, din aplicarea *creatoare* a științei.

Fiind convins că o adevărată creație se sprijină pe *știință*, un astfel de dascăl citește, se informează, se documentează, întreabă, observă etc. pentru a afla în cîte feluri poate fi văzută, interpretată, soluționată o problemă oarecare, pentru ca după modelul acesta să încerce să dezlege și alte situații. *Preocuparea principală nu este, deci, aceea de a prelua modele, de a imita, de a aplica „rețete", ci de a reflecta asupra soluțiilor, de a compara și de a găsi asemănări și deosebiri între situațiile întîlnite*. Lectura, discuțiile, asistențele la activitatea colegilor etc., îi ridică probleme, îi stimulează curiozitatea, îl ambiționează și-l mobilizează în găsirea unor modalități personale de soluționare a chestiunilor litigioase sau dificile. El vede în situațiile pe care le întîlnește ceea ce altora le scapă.

În raporturile cu elevii găsește formule inedite de a-i atrage la lecții, aprinde imaginația și stimulează curiozitatea, în pregătirea materialului, găsește formule originale de a-l structura sau corela, în evaluare este nuanțat și personal, iar în folosirea metodelor și procedeelor se dovedește un adevă-

rat maestru. Surpriza, neașteptatul și ingeniozitatea sînt elemente care se înlănțuiesc frecvent în activitatea sa profesională. Un astfel de profesor văzînd că elevii săi sînt timorați, cu prilejul unei inspecții, a mărturisit că și el are temeri dar că e sigur că ele vor fi învinse cu ajutorul lor, al elevilor. Cu o astfel de „mărturisire" a descleștat clasa. La o lecție de chimie despre apă a pornit de la observația comună că, un chibrit aruncat în mare — care e compusă din H_2O — se stinge. De ce, dacă oxigenul întreține arderea? La un cerc profesorul a povestit elevilor cum a descoperit el o peșteră în timpul unei excursii, iar la o altă lecție a pus clasa în situația de a analiza o situație curentă, focul, cerîndu-le să emită ipoteze cu privire la folosirea energiei eliberate sau cu privire la stingerea lui. Construirea unor aparate pentru predarea diferitelor capitole la fizică poate fi citată tot în acest sens. Ceea ce merită să fie reținut în legătură cu *creativitatea profesorului* este faptul că *începînd încă de la asimilarea normelor, principiilor și funcțiilor pedagogiei*, el *dovedește o înțelegere largă a acestora, o preocupare de a le interpreta și raporta mereu la cazuri concrete, căutîndu-le specificul și bazele științifice*. Aplicarea normelor și traducerea lor în practică, în activitate și în conduita proprie nu se face mecanic, ci conștient, cu preocuparea de a le da acestora o notă personală, mereu înnoitoare și mobilizatoare. *Notele caracteristice creativității* (originalitate, flexibilitate, noutate etc.) *se manifestă din plin în activitatea unui astfel de dascăl*. Este greu de spus cum se formează o astfel de atitudine în activitatea profesională, cînd apare, ce factori au influențat-o, dar o sigur că ea poate fi influențată și dirijată. Mulți profesori spun că o astfel de atitudine s-a format pe băncile școlii (liceu sau universitate), văzînd cît de felurit și ingenios poate fi privit un fenomen obișnuit. Atunci s-a instalat o nouă optică de interpretare a lucrurilor: mai nouă, mai curajoasă, mai productivă.

Autoanaliza unor situații de acest gen a scos la iveală legătura dintre succesul primelor încercări și stabilirea unei atitudini explorative, de investigație în *aproape toate* situațiile. Conștientizarea procesului — ca în atîtea alte cazuri — a dus la scurtarea drumului spre consolidarea unei atitudini. *Un viitor profesor creator adoptă încă de pe băncile școlii o atitudine critică față de ceea ce „învață" aude, vede, cunoaște*. El nu ia drept dogme normele și principiile cu care face cunoștință. Pasul următor, în practică, îl constituie *curajul de a se abate de la șabloane, de la locurile comune, dorința de a-și croi un drum propriu*.

Desigur, în domeniul învățămîntului, ca și în altele, există grade diferite de creativitate. De la rezolvarea cu succes a unui conflict disciplinar, ivit în clasă, pînă la inovarea unui aparat potrivit pentru demonstrații didactice este un drum lung. *Una este să creezi o situație favorabilă asimilării unor cunoștințe și alta să descoperi o metodă nouă de predare*. Ambele presupun un anumit grad de creativitate, dar diferența dintre ele este mare. Unii profesori dau o notă de „spontaneitate" unor situații la care au reflectat îndelung, lăsînd impresia ca ea este rodul unei inspirații de moment, a unei improvizații.

Opiniile specialiștilor sînt împărțite și cînd este vorba de „permeabilitatea" domeniului. Profesorul, avînd mereu ocazia să rezolve situații inedite are mai numeroase șanse de a fi creator, decît un alt specialist, susțin unii. Dimpotrivă, susțin alții, fiind obligat să rezolve numai situații „mărunte", de instrucție sau de educație, n-are ocazia să-și pună în valoare adevăratul potențial creator. Se uită adeseori că domeniul educației este atît de complex și de nuanțat încît numai cu o mare doză de creativitate poate fi dezvoltat și perfecționat. De la *situații obișnuite* privind relația profesor-elevi *și pînă la organizarea învățămîntului*, sau *de la proiectarea unei lecții pînă la enunțarea unor reguli sau principii referitoare la fenomenul educațional* sînt trepte numeroase pe care le poate parcurge un profesor inventiv și creator.

Cu toată această diversitate de manifestare a creativității, fenomenul cel mai caracteristic și mai apreciat de elevi este acela *al inéditului, al prospețimii și al tonusului optimist* pe care un profesor îl poate imprima relațiilor sale cu clasa. Crearea unor situații de așteptare, a unor momente neprevăzute cu puternice valențe formative, a unor stări de entuziasm colectiv, a unei atmosfere tonice de lucru etc. sînt dovezi ale unei creativități pedagogice pe care elevii o înregistrează cu plăcere și interes neîntîrziate. Și cine îndrăznește să susțină că asemenea manifestări nu sînt acte creatoare?

Dacă lărgim sfera de manifestări a creativității în învățămînt și urcăm spre vîrful piramidei atunci putem vorbi despre o adevărată creativitate științifică, literară, artistică etc. de care profesorii dau adeseori dovadă, afirmîndu-se ca talente deosebite în muzică, pictură, sculptură, literatură, știință, tehnică etc. prin opere de o incontestabilă valoare. Lucrările unor scriitori cum au fost Ion Slavici, Ion Creangă, Mihai Eminescu, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi ș.a. constituie și ele o dovadă în acest sens. De altfel, *creația pedagogică este uneori mult mai importantă, prin efectele sale multiple și de durată decît produsele similare din alte domenii*.

A. Paré[1], punînd în paralel *trăsăturile caracteristice unui educator creator* (deschis, receptiv etc.) *și a unuia enciclopedist*, con-

[1] A. Paré, *Creativité et pédagogie ouverte*, vol. III, *Organisation de la classe et intervention pédagogique*, Edition N.H.P. Laval, 1977.

stată *deosebiri numeroase în avantajul primului*. Acesta s-ar distinge prin faptul că:
— reflectează asupra procesului creator, de identificare și rezolvare a problemelor reale și deschise, avînd mai multe răspunsuri posibile, nu unul singur,
— formulează clar obiectivele urmărite în raport cu nevoile celor ce studiază (învață),
— se centrează asupra procesului de învățare, învață să învețe,
— implică elevul în identificarea propriilor sale necesități de învățare și a obiectivelor sale,
— îl angajează pe elev să-și asume responsabilitatea propriei sale învățări (autoînvățarea) și-l ajută să fie un căutător activ de informație, folosind cu pricepere resursele disponibile.
— angajează elevii în organizarea și evaluarea experiențelor de învățare, de informație obținută, de progres în atingerea obiectivelor,
— urmărește randamentul individual în raport cu nevoile personale și obiectivele fiecărui elev,
— nu dă „sfaturi", ci ajută fiecărui elev să exploreze „alternativele", să-și valorifice ideile și să participe la luarea de decizii,
— acționează în sensul unei deosebiri de comunicare atît între cei ce studiază și personalul didactic, cît și între cei ce studiază (între ei),
— promovează nonformalismul și spontaneitatea în clasă, stabilește relații nonconformiste cu elevii, favorizînd o atitudine de interogare, de analiză critică și constructivă, de încredere în judecata și aprecierea lor,
— dezvoltă un climat deschis de încredere și interes pentru alții, stimulînd activitățile cooperative de rezolvare a problemelor.

Opusul acestui profesor este cel încărcat de cunoștințe (enciclopedic) și incapabil să le valorifice și să le aplice la situațiile cu care-l confruntă activitatea practică. El pune accent pe prezentarea informațiilor, își asumă responsabilitatea, decide, așteaptă ca elevul să învețe materia prezentată, practică o comunicare unidirecțională, dă sfaturi elevilor, reclamă respect, stabilește relații formaliste cu clasa etc.

Profesorul creator reprezintă garanția certă a unui învățămînt capabil să se autoperfecționeze pentru că el însuși se autoperfecționează continuu.

Valoroasă abordare a paremiologiei românești*

ADEVĂRAT TEZAUR de înțelepciune al umanității, din cele mai vechi timpuri, paremiile sau proverbele — povățuiri, pilde, „cuvînt bătrîn", „vorba cea bătrînă" cum le spune Dimitrie Cantemir sau Alex. Donici — au format obiectul unor numeroase și aprofundate investigații și cercetări științifice începute încă prin Erasmus din Rotterdam, considerat ca inițiator al paremiologiei.

Cercetările contemporane în domeniul paremiologiei, întreprinse în orizont pluridisciplinar și interdisciplinar și efectuate cu aplicarea unui variat registru metodologic — de la metodele filologică, lingvistică, comparativă, genetică, antropologică pînă la cea structurală — au dus la rezultate de mare profunzime și întinsă arie tematică. Important de amintit este faptul că în domeniul paremiologiei românești, în ultimii ani, s-au înscris contribuții de valoare, ca cele ale prof. Ștefan Munteanu, Sanda Golopenția-Eretescu, Pavel Ruxăndoiu, Elena Slave, Victoria Stroescu, Cezar Tabarcea, C. Negreanu ș.a.

Lucrarea *Structura proverbelor românești* a lui Constantin Negreanu aduce, în acest context, rezultatele unei întinse cercetări științifice de analiză structurală etnolingvistică a șase mii de proverbe, punînd în lumină corelația dintre limbă și specificul național și ducînd la cunoașterea atît a unor valori ale limbii române, cît și a vieții, gîndirii și simțirii poporului român, — deschizîndu-se astfel, posibilitatea sesizării conceptuale a matricei stilistice a poporului nostru. Văzînd în proverb un „semn", un semnificant, în care părțile ce îl compun nu constituie suma lor, ci produsul acestora generînd semnificații noi față de cele ale părților componente, autorul consideră proverbele ca „structurile de suprafață ale unei vaste structuri de adîncime" și conchide că proverbele românești se caracterizează printr-o dublă trăsătură: „nevoia de concentrare" și „nevoia de pitoresc" exprimate în lapidarul și metaforicul „scump la vorbă".

Analizînd proverbele românești din punctul de vedere al structurii lor conceptuale, lingvistice și stilistice, Constantin Negreanu folosește un termen operațional nou — acela de „etnocimp", ce „cuprinde toate proverbele aparținătoare aceluiași concept".

Cercetînd structura conceptuală a proverbelor românești, autorul evidențiază adevărul că „folclorul reflectă fizionomia morală a poporului nostru, așa cum s-a constituit ea în decursul vremii", că proverbele reprezintă „oglindirea fidelă a modului popular de a gîndi și a simți" și stabilește „concepte fundamentale ale vieții poporului nostru, asociindu-le expresia lor lexicală structurată în tiparul proverbelor", analizînd în continuare următoarele „etnocimpuri": înțelepciune, adevăr, bunătate, omenie, cinste, demnitate, frumusețe, ironie, prudență, inteligență, dreptate, educație, cunoaștere, noroc, cumpătare, prietenie, voinicie, resemnare, respect, economie, soartă. Se subliniază cu pregnanță caracteristica fundamentală: „Conceptul de înțelepciune este definitoriu pentru structura sufletească a poporului român, iar înțelepciunea presupune o anumită conduită morală, spirit rațional, simțul dreptății etc., trăsături caracteristice poporului nostru" și sînt puse în lumină bogatele lor valențe educative. Se evidențiază de asemenea, că în ceea ce privește concepția despre lume a poporului român, ca și a oricărui alt popor, ea „este indisolubil legată de fizionomia sa morală, de specificul național".

În analizarea structurii lingvistice a proverbelor românești autorul remarcă „legătura ce se impune cu necesitate între structura conceptuală și cea lingvistică" și în contextul metodologiei structurale cercetează „etnocimpurile" înțelepciune, adevăr, cinste și demnitate cu implicațiile educative respective și dă o atenție deosebită domeniilor: fauna și flora.

ION ORGHIDAN

(Continuare în p. 33)

*) Constantin Negreanu, *Structura proverbelor românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983, p. 260.

Demersuri evaluative în activitatea de control și îndrumare a procesului didactic

Conf. dr. ION T. RADU
Universitatea din București

CONTROLUL ȘI ÎNDRUMAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE, efectuată de diverși factori — conducerile școlilor, aparatul de control al inspectoratelor școlare sau din ministere care au în subordine școli, și Ministerul Educației și Învățămîntului — reprezintă un proces complex, care comportă numeroase probleme referitoare la locul și funcțiile sale în ansamblul activității de învățămînt, structura organizatorică, obiectivele pe care le vizează și mai ales metodologia desfășurării acestuia. Întreaga problematică este dominată de cerința de a conferi acestei activități, ca de altfel întregii munci de instrucție și educație, o eficiență sporită.

Preocuparea insistentă ce se manifestă în rîndul pedagogilor în direcția perfecționării tehnologiei didactice, a creșterii eficienței sociale și pedagogice a învățămîntului presupune — logic și funcțional — *investigarea mai atentă a aspectelor actului de control și îndrumare exercitat asupra activității personalului didactic, asupra proceselor de instruire și educare.* Ne propunem, în cele ce urmează, abordarea cîtorva probleme axate îndeosebi pe *relevarea funcțiilor pe care le îndeplinește această activitate și a cerințelor generale, în perspectiva cărora este necesar să se desfășoare pentru a avea efectele dorite.*

A. Determinarea coordonatelor acțiunii de control și îndrumare a activității școlare implică, înainte de orice, *definirea riguroasă a* **funcțiilor și obiectivelor** acesteia. În perspectiva funcțiilor și trăsăturilor generale, comune proceselor de control și îndrumare — independent de domeniul în care acestea se desfășoară — pot fi identificate mai multe *funcții specifice ale acestei activități în învățămînt*, generate de particularități ale domeniului și relevante pentru conceperea modului de desfășurare a acestei acțiuni.

1. În consensul său general, *actul de control și îndrumare este menit să determine o activitate susținută din partea cadrelor didactice, dezvoltarea responsabilității acestora pentru rezultatele obținute în pregătirea elevilor, modelarea atitudinii și acțiunii lor în concordanță cu finalitățile educației și cu comportamentele didactice care s-au dovedit eficiente.* Cerința enunțată ca principiu general de muncă în documentele programatice ale partidului nostru — *obținerea unei noi calități în toate domeniile de activitate — presupune reconsiderări cel puțin în două planuri: — etic-profesional*, cu referire la devotamentul cu care educatorii își consacră competența și energiile lor creatoare realizării țelurilor procesului de formare a omului societății noastre socialiste; — *al tehnologiei didactice*, exprimat în abordarea științifică a modalităților de desfășurare a actului didactic în vederea perfecționării acestuia. Deși, la prima vedere, primul din aceste planuri are în vedere trăsături ale personalității educatorilor, iar al doilea se raportează la pregătirea și la competența acestora, în fapt ambele converg spre *atitudinea* educatorilor*, exprimată în interesul pe care îl manifestă pentru inovarea continuă a activității desfășurate și în responsabilitatea pe care o dovedesc în îndeplinirea îndatoririlor profesionale.

2. În strînsă legătură cu funcția enunțată, *actul de control și îndrumare vizează orientarea și îndrumarea personalului didactic în vederea adoptării formelor de organizare și desfășurare, precum și a tehnicilor celor mai eficiente de activitate cu elevii.* Aceasta presupune cultivarea unei atitudini care să permită atît depășirea rezistenței față de introducerea

* Pe tot parcursul studiului folosim termenul de „educator" cu sens de profesor, învățător sau educatoare.

unor elemente novatoare în activitatea de instrucție și educație, cît și precauția necesară astfel încît *să nu fie preluate cu ușurință, fără discernămînt critic, diverse concepții și tehnici de lucru ce sînt propuse înainte de a fi dobîndit confirmarea valabilității lor în practica școlară.* Atitudinea constructivă, pe care este chemată să o stimuleze acțiunea de control și îndrumare, se manifestă în *deschiderea față de ceea ce este nou și și-a dovedit valabilitatea, în însușirea experienței pozitive și reconsiderarea sistematică a propriului stil de lucru în lumina acestei experiențe.*

Producerea unor reconversiuni în modul de lucru al pedagogilor presupune orientarea și îndrumarea competentă a acestora. *Adoptarea unor strategii didactice eficiente, caracterizate prin stimularea intereselor și participarea activă a elevilor, promovarea unor moduri de lucru bazate pe cooperarea cu elevii, diminuînd — pînă la abandonare — stilul autoritar de conducere a procesului didactic, crearea unor situații de învățare care favorizează activitatea personală și atitudinea investigatoare a elevilor ș.a. fac necesară nu numai explicarea acestora, cunoașterea lor prin intermediul literaturii pedagogice, ci și îndrumarea nemijlocită a cadrelor didactice pentru aplicarea lor în practica școlară, în condițiile concrete în care aceștia își desfășoară activitatea.*

3. *Activitatea de control și îndrumare este menită, totodată, să realizeze cunoașterea rezultatelor obținute și a modului în care s-a desfășurat activitatea, deci dobîndirea de informații asupra nivelului rezultatelor și al activității necesare în adoptarea unor decizii adecvate de ameliorare a acestora în perioadele următoare.* Fără aceste informații, deciziile ce se impun la diverse niveluri ale activității (de către profesori în conducerea procesului didactic, de organele de conducere colectivă din școli sau la nivelul inspectoratelor școlare) sînt luate în condiții de incertitudine, ceea ce, evident, diminuează eficiența acestora. Intențiile cu care se efectuează activitatea de control și îndrumare depășesc simpla înregistrare, explicare a fenomenelor școlare. Ea nu este numai constatativă și explicativă, ci *vizează*, mai cu seamă, *optimizarea practicii școlare existente, a realității didactice.* În acest sens, raportul dintre „descriere": și „ameliorare" constituie o problemă cheie a eficacității procesului de control și îndrumare în direcția perfecționării continue a practicii școlare.

4. Se poate adăuga, la cele menționate, și *nevoia de a contura, prin cunoașterea activității cadrelor didactice, anumite „stiluri de învățămînt" sau moduri de lucru cu elevii, cît mai eficace.* Este semnificativ faptul că unele cercetări, vizînd stabilirea căilor de creștere a eficienței învățămîntului, s-au îndreptat spre determinarea acelor trasături care privesc personalitatea pedagogului și a aspectelor definitorii ale modului lor de lucru, care le permit obținerea unor rezultate bune în activitatea didactică. Cu toate acestea, *se cunosc puține lucruri și destul de vagi — ceea ce face ca nu fie suficient de convingătoare — despre fizionomia „profesorului bun".* Mai mult, datele cercetărilor în această privință sînt adeseori controversate. Nu este de strictă necesitate prezentarea lor în analiza de față. În schimb, concluziile ce pot fi desprinse din multe cercetări asupra „stilului de învățămînt", adică a modului cum lucrează profesorul cu elevii, înțeles ca „ansamblu de comportamente bine structurate, avînd o oarecare constanță într-o succesiune de lecții și activități"* (E. de Corte), pot fi utile acțiunii de îndrumare a acestora. Chiar dacă pe temeiul acestor date este încă prematur să se pretindă că poate fi conturat stilul de învățămînt cel mai eficient, ele permit totuși perfecționarea multor aspecte ale actului didactic și îi orientează pe educatori în alegerea celor mai eficiente modalități de lucru.

5. În fine, poate fi amintit și faptul că acțiunile de cunoaștere temeinică a activității educatorilor sînt necesare și din nevoia de a realiza o cît mai exactă apreciere a lor. Privim această funcție nu numai din unghiul unei cerințe administrative, ci mai ales din perspectiva efectelor pe care le are asupra comportamentului celor controlați. Aprecierile întemeiate pe date cît mai exacte sînt de natură să-i stimuleze pe cei vrednici, care dovedesc competență și conștiinciozitate în activitate. Recunoașterea muncii prestate și a rezultatelor obținute acționează ca un puternic suport motivațional al unei activități susținute, după cum, față de cei ale căror rezultate nu se ridică la nivelul cerințelor, aprecierea adecvată este menită să le dezvolte spiritul de responsabilitate față de prestațiile lor și față de rezultate.

În strînsă legătură cu aceasta este de reținut și faptul că *judecățile de valoare emise asupra celor controlați, îndeosebi observațiile critice, recomandările și îndemnurile pentru îmbunătățirea activității se impun nu prin autoritatea funcției celui care le emite* (director de școală, inspector școlar), *ci prin temeinicia lor, prin justețea argumentelor care le însoțesc.* Chiar dacă, aparent, aprecieri și recomandări formulate fără o fundamentare corespunzătoare sînt „acceptate" de cei în cauză, aceștia afișînd o atitudine „cuminte", de „supunere", conformistă, ele nu au, totuși, puterea de a convinge și nu declanșează voința de a realiza schimbările ce se impun în vederea îmbunătățirii activității. Or, *efectele actelor evaluative, ale aprecierilor, se exprimă în convingerile pe care le formează și, mai departe, în plan acțional, prin perfecționarea acțiunii practice.*

B. *Delimitarea funcțiilor pe care le îndeplinește actul de control și îndrumare facilitează*

* E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique; de la didactique à la didaxalogie*, A. De Boeck, Bruxelles.

și conturarea unor idei călăuzitoare, a unor **principii** *în concordanță cu care este necesar să se desfășoare această activitate.* În fapt, respectarea acestor norme constituie condiția esențială a îndeplinirii funcțiilor enunțate. Înainte de examinarea lor și pentru o deplină înțelegere a sensului acestora, este util să subliniem faptul că *acțiunea de control și îndrumare este*, prin natura ei, prin funcțiile ce le îndeplinește și chiar prin tehnicile pe care le folosește, *un proces evaluativ.* În consecință, conceperea și desfășurarea ei se realizează din perspectiva cerințelor generale proprii proceselor de evaluare.

1. Prima idee călăuzitoare ce poate fi menționată exprimă cerința ca *acțiunea de control și îndrumare să pornească de la o viziune integrativă asupra procesului didactic.* Aceasta presupune ca chiar și atunci cînd actul evaluativ privește activitatea pedagogului, să fie avută în vedere acțiunea tuturor factorilor care intervin cu rol relevant în desfășurarea procesului de instrucție și educație. În perspectiva acestei cerințe, chiar și atunci cînd obiectivul activității de control îl constituie acțiunea unora din acești factori (activitatea profesorului sau a elevilor, aspectele metodologice ale procesului, calitatea unor instrumente de lucru — manuale, mijloace de învățămînt etc.) — din nevoia de verificare aprofundată a acestora — *cunoașterea deplină a funcționalității fiecăruia, ca subsistem al actului didactic*, presupune *luarea în considerare a interacțiunii dintre componentele acestui proces complex.* Așadar, *demersul didactic și rezultatele acestuia nu pot fi limitate la acțiunea profesorului și, deci, nu pot fi explicate decît în relația lor cu celelalte componente ale actului didactic.* Datele obținute prin observarea (măsurarea) acțiunilor pedagogului sînt relevante pentru aprecierea cît mai obiectivă posibil a nivelului la care se desfășoară, numai prin punerea lor în relație cu starea și funcționalitatea tuturor factorilor care o condiționează și o influențează.

2. În strînsă legătură cu acest principiu, *experiența și cercetările pertinente atestă necesitatea ca acțiunea de control și îndrumare a activității didactice să se întemeieze pe observarea atît a procesului de instruire, cît și a activității de învățare a elevilor.*

Centrarea observațiilor pe acțiunea profesorului (a procesului de instruire) este pe deplin justificată dacă avem în vedere că pedagogul, ca organizator al situațiilor de învățare și conducător al procesului didactic determină, în însemnată măsură, evenimentele care se petrec în timpul unei activități cu elevii. În același timp, însă, este de reținut faptul că acțiunile profesorului se intercondiționează totdeauna cu activitatea elevilor. Din aceasta decurge o foarte importantă concluzie pentru modalitățile aplicate în verificarea actului didactic și anume aceea că *modurile de lucru ale profesorului cu elevii, tehnicile folosite, atitudinea profesorului și relațiile pedagogice pe care le statornicește nu pot fi apreciate corect raportîndu-le la ele însele, la natura și virtuțile fiecăreia, ci prin prisma efectelor lor asupra comportamentului elevilor în activitatea de învățare.* Rezultă că chiar și atunci cînd, din motive de analiză aprofundată a proceselor de instruire, acestea sînt desprinse din ansamblul activității, *aprecierea oportunității și a valorii lor* poate fi realizată numai *în relația lor intimă cu activitatea elevilor.*

3. Decurgînd din ideea precedentă, *rezultatele obținute* în activitatea didactică, exprimate în schimbările produse în comportamentul elevilor, deci *efectele acțiunii pedagogice, constituie criteriul esențial de apreciere a calității actului desfășurat. Rezultatele obținute sînt măsura valorii acțiunilor umane*, cel puțin al celor întreprinse deliberat.

Ținînd seama de condițiile specifice în care se realizează verificarea și aprecierea activității didactice, principiul enunțat dobîndește o semnificație aparte. Rezultatele activității didactice nu pot fi supuse, toate, unei verificări asemănătoare controlului tehnic de calitate din sfera producției valorilor materiale. Un calcul sumar arată că un cadru didactic este controlat de director, inspector școlar și de alți factori, la 10—15 lecții și alte activități cu elevii, dintr-o mie. Fără îndoială că aprecierile formulate pe temeiul constatărilor făcute la activitățile verificate nu pot fi extrapolate asupra întregii activități fără riscul unor erori. Experiența arată că, uneori, constatările făcute cu prilejul observării activității profesorului la cîteva lecții nu sînt, din cauza a numeroase circumstanțe, caracteristice acestuia, stilului de lucru pe care îl promovează în mod obișnuit. Aceste constatări dobîndesc însă un grad sporit de încredere *privite din perspectiva rezultatelor obținute de către cei evaluați.* Pregătirea elevilor dintr-o clasă este efectul unei activități de durată, încît ea oferă informații cu privire la calitatea acțiunii instructiv-educative pe o perioadă mai îndelungată, din care cea mai mare parte nu este cunoscută nemijlocit de factorii de control. În acest context, *valoarea unor moduri de lucru practicate de pedagog își găsește confirmarea în efectele pe care le-a produs, concretizate în pregătirea elevilor.*

În același timp, trebuie subliniat faptul că punerea în relație a rezultatelor școlare cu activitatea educatorului impune o anumită precauție. Participarea simultană, a numeroși factori, în desfășurarea actului didactic, interacțiunea acestora (activitatea profesorului pe de o parte, mijloacele de învățămînt, condițiile de organizare a activității școlare, conținutul instrucției ș.a., pe de altă parte), fac foarte dificilă cunoașterea exactă a influenței acțiunii pedagogului. *Rezultatele școlare nu sînt efectul niciunuia din acești factori luați izolat, ci al tuturor, în interacțiune*, cu ponderi însă variabile. Există temeiuri

pentru a considera că, în rîndul lor, *acțiunea educatorului este hotărîtoare*, că influența celorlalți factori este dependentă în multe privințe de acțiunea lui fără însă a o considera, pe aceasta din urmă, ca factor unic, determinant, al rezultatelor școlare. Cu alte cuvinte, ceea ce se constată ca produs al activității didactice este determinat de o sumă de factori. Prin activitatea de control și îndrumare, acțiunea acestor factori se cere a fi cunoscută, deci să se știe *cum* s-a ajuns la rezultatele constatate și *care* sînt condițiile și acțiunile ce au condus la obținerea lor. Prin aceasta, actul evaluativ dobîndește caracterul unui *proces de diagnosticare a unei situații pedagogice.*

4. Privită ca proces de evaluare menit să ofere informații asupra nivelului rezultatelor și a calității procesului care a condus la rezultatele constatate, activitatea de control și îndrumare implică aprecierea rezultatelor și a proceselor pe temeiul măsurării cît mai exacte posibil a fenomenelor vizate. Încercările de această natură sînt de dată mai veche. Încă pe la sfîrșitul deceniului patru, de pildă, Raymond Buyse milita pentru introducerea unor „metode obiective" în estimarea valorii profesionale a profesorilor și a elaborat, împreună cu colaboratorii săi, o scară obiectivă (rating sclae) de apreciere a educatorilor*. Cu toate dificultățile pe care le comportă măsurarea diferitelor aspecte ale procesului didactic — mai mari decît acelea care privesc rezultatele școlare — introducerea materiei, aplicarea unor tehnici cu ajutorul cărora se ajunge la o cunoaștere mai profundă a aspectelor considerate, conferă actului evaluativ mai multă certitudine decît situația în care aprecierile au ca suport simple „impresii" provocate de faptul observat.

Emiterea unor judecăți de valoare asupra fenomenelor școlare observate, fără obținerea unor date precise și semnificative pentru ceea ce este supus aprecierii, poartă, în multe cazuri, amprenta subiectivismului evaluatorului. Or, este greu de acceptat ideea că se poate ajunge la un diagnostic obiectiv atunci cînd suportul acestuia sînt opiniile subiective ale evaluatorului. Concluziile care nu se întemeiază pe informații și date obținute prin măsurări, ca și aprecierile formulate în afara unor criterii se prezintă ca „sentințe subiective", exprimînd opinii, convingeri, experiențe proprii evaluatorului, fără să constituie — ceea ce de altfel este necesar — evaluări obiective.

*Landsheere Gilbert De, *Comment les maitres enseignent*, Bruxelles, 1974.

Învățămîntul seral — învățămînt larg deschis pentru perfecționarea pregătirii profesionale

Prof. dr. ing. CONSTANTIN BĂLĂ
prorector al Institutului Politehnic din București

ȘCOALA NOASTRĂ de toate gradele are o reușită experiență în pregătirea oamenilor muncii, în formarea specialiștilor prin cursurile serale. Este de altfel cadrul propice aplicării întocmai a tezei „educație prin muncă și pentru muncă"; prin această formă de învățămînt, cele două spații reunite multiplu conex — spațiul școlii și spațiul uzinei — difuzează reciproc metode și idei deosebit de utile pentru ambele. Învățămîntul seral se apropie cel mai mult de învățămîntul medical, prin contactul zilnic realizat de cursant între cunoștințele dobîndite în școală și problemele producției.

Evoluția învățămîntului ingineresc seral în Institutul Politehnic București

În cadrul educației permanente, învățămîntul seral, și mai cu seamă învățămîntul seral de nivel tehnic superior, ocupă un loc principal în ceea ce privește obiectivele și eficiența.

În prezent învățămîntul ingineresc seral este organizat în Institutul Politehnic din București în 23 secții de specialitate, în aproape toate facultățile institutului. Astfel, institutul pregătește ingineri în toate profilele (electric, mecanic, energetic, chimic, metalurgic), precum și în cele mai noi specialități: mecanica fină, utilaje și tehnologia sudării, automatizării și calculatoare, prelucrări metalurgice ș.a. Cifra de școlarizare a crescut, an de an, ajungîndu-se pînă la un număr de aproape 1 600 studenți care urmează

în acest an universitar cursurile anului I. Durata de 6 ani prevăzută pentru desfășurarea acestui învățămînt superior tehnic, a fost determinată de exigențele impuse privind conținutul și nivelul la care să se situeze. În următorii 3—4 ani populația studenților de la învățămîntul seral va reprezenta peste 1/3 din efectivul de studenți ai Politehnicii din București.

Dezvoltarea amplă atribuită acestei forme de învățămînt în ultimii ani și cuprinderea în rîndurile sale a unui număr mare de studenți de vîrstă apropiată cu aceia care frecventează cursurile de zi, a implicat o preocupare sporită din partea consiliilor profesorale și a Senatului institutului pentru așezarea acestei forme de învățămînt pe bazele solide ale învățămîntului superior tehnic. De la început s-a considerat că pentru reușita deplină a învățămîntului superior tehnic *este necesar ca mai întîi planurile de învățămînt și conținutul disciplinelor să cuprindă integral obiectivele hotărîte pentru învățămîntul ingineresc de zi; totodată a fost promovată cu grijă și răspundere o exigență întrutotul asemănătoare cu cea cunoscută de la cursurile de zi, astfel încît absolvenții unei facultăți, indiferent de forma de învățămînt urmată* — cursuri de zi sau serale — *să dispună de o pregătire profesională superioară corespunzătoare cerințelor actuale și de perspectivă ale economiei noastre naționale.*

Această atitudine este pe deplin îndreptățită și pentru satisfacerea aspirațiilor cursanților, care, conștienți fiind cu privire la volumul de muncă și amploarea acesteia, se angajează la un efort deosebit însoțit de unele renunțări în favoarea cunoașterii sistematice și pregătirii lor pentru cea mai înaltă activitate de muncă, activitatea de creație științifică și tehnică.

Cerința pusă ca studentul, care urmează cursurile serale, să fie angajat într-o întreprindere industrială din profilul viitoarei sale profesiuni, se cere îndeplinită în primul rînd pentru a asigura condițiile de desfășurare a pregătirii profesionale în conjugarea cunoștințelor teoretice dobîndite în facultate cu instruirea practică în activitatea productivă.

Acolo unde dorința de propășire a individului și interesele întreprinderii industriale converg în ceea ce privește necesitatea pregătirii superioare la nivel inginerese, se simte necesitatea consemnării într-un angajament-contract a unor obligații reciproce. Spre exemplu studentul se poate angaja să urmeze cursurile unei anumite specialități, să efectueze unele activități de ceretare pe teme date de întreprindere ș.a., iar întreprinderea la rîndul său să acorde un sprijin susținut pentru îndeplinirea de către student a tuturor obligațiilor școlare (participarea la cursuri și la examene) și să asigure un loc de muncă corespunzător noii calificări pe care o va dobîndi studentul la absolvirea facultății.

Desfășurarea învățămîntului superior tehnic la cursurile serale

În principal, învățămîntul superior tehnic seral se desfășoară în aceleași forme principale întîlnite la învățămîntul de zi: cursuri sub forma de prelegeri, seminarii, laboratoare, proiecte de an, lucrări de control, colocvii și examene. Studenții efectuează după cursurile anului IV, o practică tehnologică, într-o întreprindere de specialitate de profil, în vederea cunoașterii și însușirii proceselor tehnologice aplicate în industrie.

Pentru asigurarea unui succes deplin învățămîntului seral, școala este datoare să țină seama de condițiile în care se desfășoară acesta. Prezența zi de zi a studentului în spațiul uzinei cu problemele specifice producției și în spațiul școlii cu înaltele sale îndatoriri și exigențe, implică inițierea unor acțiuni menite să asigure studentului satisfacerea integrală a dublelor sale obligații, nu a unora în detrimentul celorlalte, ci dimpotrivă — prin îndeplinirea unor îndatoriri (de exemplu, față de uzină) să se soluționeze implicit și satisfacerea, cel puțin în parte, a celorlalte (de exemplu față de școală).

Metodele pedagogice aplicate în învățămîntul seral diferă întrucîtva de cele aplicate în mod curent la învățămîntul de zi. După opinia autorului acestor rînduri în învățămîntul seral este necesar să se promoveze metode de pregătire intensivă a studenților, cu exemplificarea nemijlocită a fenomenelor și evenimentelor studiate (chiar în decursul expunerilor); cu aplicarea unor procedee de învățămînt programat și condus îndeaproape după tehnicile specifice caracteristice învățămîntului tehnic superior.

Se poate vorbi de un interes mai mare al studenților de la învățămîntul seral pentru însușirea materiei încă din faza predării; aceasta se constată și din participarea mai activă a unor studenți la desfășurarea lecțiilor, din întrebările puse, din rîvna manifestată pentru încheierea lucrărilor de laborator și pentru acasă. Deoarece puțini studenți de la învățămîntul seral locuiesc în cămine studențești, posibilitatea unui studiu colectiv în afara școlii este redusă; consultațiile care trebuie organizate pentru înlăturarea nelămuririlor și aprofundarea materiei vor fi înscrise în orariul de activități în continuarea activităților obligatorii; în desfășurarea acestora se urmărește cultivarea inițiativei studentului, dezvoltarea autocontrolului asupra pregătirii sale, asupra nivelului de aprofundare a materiei.

Studiul individual al studenților de la învățămîntul seral prezintă o particularitate prin faptul că studenții fiind încadrați în cîmpul muncii, timpul aferent studiului individual se cere bine organizat, iar modul de desfășurare al acestuia să fie controlat prin mijloacele de care dispune învățămîntul, cum sînt: referate de laborator, lucrări pentru acasă, proiecte de an, referate documentare ș.a. O altă cale pentru întărirea pregătirii profesionale a studenților de la cursurile serale constă în sporirea aplicațiilor în cadrul orelor de predare, al seminariilor și al lucrărilor de laborator, în desfășurarea unui învățămînt activ, într-un permanent dialog între profesor și student pentru lămurirea noțiunilor, fenomenelor și încadrării matematice a acestora, pentru o tratare superioară, inginerească. Un învățămînt seral în cadrul învățămîntului tehnic superior poate fi considerat pe deplin izbutit cînd profesorul cunoaște bine pe fiecare student, cunoaște pregătirea sa profesională în detaliu și stăruie pentru eliminarea lipsurilor în cunoștințele sale care adesea își au rădăcinile într-o pregătire deficitară anterioară începerii studiilor universitare. De aici rezultă necesitatea ca învățămîntul seral să fie organizat în serii mici (pînă la 50 studenți), iar profesorul să participe la toate formele de desfășurare ale acestuia: cursuri, seminarii, laboratoare, proiecte, activitate de cercetare științifică ș.a.

Contribuția întreprinderilor la pregătirea studenților prin învățămîntul seral poate constitui un factor însemnat în formarea specialiștilor.

Printr-o legătură strînsă stabilită între școală și întreprindere se poate asigura o încadrare a studenților în secțiile de producție potrivit și interesului pe care îl poartă învățămîntul în asigurarea unei instruiri practice în procesul muncii a studentului, în raport cu anul de studii și profilul specialității sale. La rîndul său întreprinderea poate acorda studentului unele misiuni care să solicite pregătirea sa profesională în continuă ascensiune, obținînd din partea sa o contribuție sporită îndeosebi în activitățile de controlul calității produselor, de proiectare, de utilizare a mijloacelor de mecanizare, automatizare sau de prelucrare a informațiilor. Totodată, studenții pot primi un sprijin direct din partea întreprinderilor în pregătirea examenelor de specialitate și a proiectelor de an și de diplomă prin folosirea bazei materiale a laboratoarelor și a oficiilor de calcul și mai ales prin abordarea unor subiecte de interes dublu prin care pe de o parte să se soluționeze unele probleme ale întreprinderii în care lucrează studentul, iar pe de altă parte aceasta să constituie pentru sine o temă de pregătire profesională în cadrul facultății.

Proiectul de diplomă constituie poate cea mai importantă fază în care întreprinderea și școala pot coopera în formarea viitorilor specialiști, atît pentru cei de la cursurile de zi, cît, și mai ales, pentru aceia care urmează cursurile serale.

Este firesc și important în același timp ca *studentul să primească din partea întreprinderii* tema pentru proiectul de diplomă, avizată de catedra de specialitate; proiectul de diplomă întocmit poate constitui în același timp o lucrare de plan în cadrul întreprinderii și poate fi susținută la examenul de stat.

În cadrul Institutului Politehnic București, susținerea proiectelor de diplomă la unele specialități din Facultatea de tehnologia construcțiilor de mașini are loc în întreprinderile care au dat temele, în prezența specialiștilor din aceste unități. Această metodă se practică de cîțiva ani cu studenții de la cursurile de zi, dovedindu-se deosebit de eficientă. După susținerea lor, proiectele sînt preluate de întreprinderi pentru aplicarea în producție. Dar în cazul acestora se întîmpină unele dificultăți în aplicarea în practică a rezultatelor, deoarece în mod curent absolvenții de la cursurile de zi sînt repartizați în alte unități productive decît acelea care au furnizat temele proiectelor de diplomă, iar participarea lor la aplicarea în practică a proiectelor sau a cercetărilor întreprinse implică cel puțin o detașare temporară de la noul loc de muncă.

Absolvenții de la învățămîntul seral avînd o continuitate în procesul muncii în aceeași întreprindere, pot trece la aplicarea nemijlocită în practică a rezultatelor obținute în cadrul proiectelor de an și de diplomă, respectiv a tuturor rezultatelor dobîndite în activitatea de cercetare științifică.

Învățămîntul seral ca factor al introducerii progresului tehnic în industrie

Legătura permanentă a celor aproape 6000 de studenți de la cursurile serale cît numără în prezent Institutul Politehnic din București realizată între școală și uzină are ca prim efect orientarea unor membri ai societății noastre pentru îndeplinirea unuia dintre cei mai importanți factori ai progresului: educația profesională permanentă.

Totodată acești studenți pot deveni purtătorii noilor cunoștințe profesionale transmise în școală. Este recunoscut progresul realizat în ultimele decenii de disciplinele de bază cum sînt matematicile, fizica, chimia, biologia, progres reflectat pînă și în cărțile din învățămîntul primar. O adevărată revoluție s-a petrecut și în învățămîntul superior, atît în ceea ce privește modul de tratare cît mai ales în privința conținutului. Este de asemenea cunoscut că tehnicile de vîrf promovate în industrie în ultimii ani, se bazează pe efecte descoperite de fizică în ultimii

10—15 ani. Cunoașterea în profunzime a acestora de către oamenii muncii din uzine este necesară pentru promovarea unui progres rapid al industriei. În această privință studenții de la învățămîntul seral pot îndeplini în colectivele în care lucrează un rol direct în culturalizarea tehnică a colectivelor de muncitori.

Integrarea învățămîntului superior tehnic cu cercetarea științifică, proiectarea și producția, a condus școala pe drumul creației științifice și tehnice. Participarea studenților la acest proces, precum și introducerea permanentă a noilor cunoștințe teoretice și practice în procesul de instruire, asigură înnoirea permanentă a conținutului unor discipline și în primul rînd a disciplinelor tehnologice. Studenții de la învățămîntul seral pot deveni purtători permanenți ai noului din școală în uzină, prin faptul că pot sprijini în mod efectiv aplicarea în practică a noilor tehnici și tehnologii elaborate și tratate în școală. De aici rezultă și posibilitatea organizării mai ușoare a unor legături strînse între colectivele de cercetare și proiectare din școală cu specialiștii din întreprinderi, pentru introducerea în practică a rezultatelor cercetării științifice și creației tehnice.

În concluzie, învățămîntul superior tehnic seral se dovedește deosebit de eficient în realizarea unei educații permanente a oamenilor muncii, în legătura strînsă și continuă dintre școală și uzină pentru introducerea progresului tehnic și a creației științifice, în procesul de culturalizare tehnică a colectivelor de oameni ai muncii din întreprinderi. De aceea, această formă de învățămînt reclamă eforturi comune din partea școlii și uzinei pentru asigurarea nivelului și condițiilor optime de desfășurare.

Particularități ale proiectării didactice în învățămîntul seral

Lect. univ. dr. IOAN NEACȘU
Universitatea din București

1. Enunțuri preliminare

CONCEPTUL DE PROIECTARE DIDACTICĂ a pătruns în teoria și practica educațională din țara noastră cu destulă vigoare.
Faptul că teoreticienii îl abordează din perspective diverse, cele mai multe complementare și nu divergent-concurente, nu afectează valențele sale operaționale, ci, dimpotrivă, pînă la un punct îi potențează fecunditatea teoretică și metodologică, precum și efectele organizatorice-proiective asupra sistemului de activități didactice.

Dacă am analiza conduita didactică a unui educator, competent și cu conștiința misiunii sale în instruirea și formarea tinerei generații vom constata că el anticipează sau prefigurează posibila sa prestație cu și pentru elevii săi, lăsînd cît mai puțin posibil pe seama improvizației sau întîmplării. În acest scop el prospectează terenul sau cîmpul factorilor și condițiilor instruirii. Astfel, din punct de vedere *psihologic* are în vedere, între altele, experiența elevilor, posibila lor stare de receptivitate cognitiv-afectivă, nivelul structurilor intelectuale și psihomotrice, statusul motivațional și atitudinal raportat la disciplina predată ș.a. Din punct de vedere *psihosocial* se anticipează stilul de interrelaționare, starea de preferențialitate socio-afectivă intra- și intergrupală, climatul și atmosfera ce vor fi induse pentru atingerea obiectivelor propuse etc. Din punct de vedere *organizatoric și pedagogic* se au în vedere articulația și ierarhizarea obiectivelor ce vor fi realizate, condițiile care pot crea și facilita desfășurarea optimă a situațiilor și activităților instrucționale, strategiile de organizare, control și dirijare a instruirii, învățării și evaluării, modurile posibile de structurare a conținutului (organigrama acestuia), argumentele raționale de distribuție a timpului, potențialitatea resurselor materiale ce vor sprijini activitățile, forma de organizare a elevilor, a activităților și secvențelor de instruire etc.

Este de observat că obiectivul fundamental al activității cadrului didactic este de a realiza o analiză micro a deciziilor de natură socială, psihologică, pedagogică și chiar economică a legitimității acțiunilor sale și ale elevilor. Și toate acestea pentru ca raporturile dintre solicitări, eforturile investite și

timpul alocat să fie cît mai avantajoase, obiectiv și subiectiv, pentru fiecare elev în parte.

Pentru o legitimare substanțială a *proiectării pedagogice* pentru orice nivel de organizare a învățămîntului, vom porni de la ideea, exprimată și cu alte prilejuri, conform căreia procesul de învățămînt este în esență sa tridimensional, nucleele fiind date de axa *predare-învățare-evaluare*. Tridimensionalitatea este expresia unei concepții dialectice globale și mai ales procesual-interactive asupra procesului de învățămînt. În conformitate cu această viziune, articulația logic-procesuală este dată de unitatea și continuitatea a trei faze:

a) **faza preinteractivă** (preactivă) a cărei esență constă tocmai în sistemul activităților subsumate proiectării sau proiectului pedagogic;

b) **faza interactivă** dominată de activitățile de *predare* și *învățare* (ca raport strategie-subiect — conținut de învățat);

c) **faza postinteractivă** dominată de activități cuprinse în *sistemul evaluării pedagogice*.

Valențele și eficiența acestui model trifazic au fost explicate și demonstrate experimental, între alții, și de un grup de cercetători de la Universitatea din Helsinki — E. Komulainen, K. Karma, M. Koskenieni, 1978, esența lui găsindu-și filiații în modelele interacționale avansate de Bales, Bellack, Flanders ș.a. De asemenea, el poate fi găsit în lucrări ale autorilor români ca: D. Potolea, I. Cerghit, I. T. Radu, M. Ionescu, L. Vlăsceanu, E. Noveanu, I. Neacșu ș.a.

Am încercat să situăm și să descriem succint acțiunea de proiectare pedagogică în sistemul activităților didactice pentru a configura mai bine evantaiul condițiilor și restricțiilor pe care le implică o asemenea „cerință generală și condiție a unei activități reușite ca etapă în desfășurarea unui proces complex și de lungă durată..." [1] pe o realitate ceva mai problematică, anume *învățămîntul seral*. În ce ne privește *vom defini*, într-un sens larg, **proiectarea pedagogică** drept *tipul specific de activitate al educatorilor, cuprinzînd ansamblul coerent și flexibil de decizii privind acțiunile operaționale și elementele posibile prin care se anticipă interacțiunile optime între componentele predării, învățării și evaluării*, în special cele *dintre elevi, programul de instruire (obiective-conținut), strategiile de dirijare, formele de organizare, timpul, eforturile și resursele ce vor fi alocate, precum și validitatea răspunsurilor ce vor fi supuse evaluării*.

2. Particularități ale proiectării didactice

Problematica abordării sistematice a învățămîntului seral implică găsirea sau construirea unor modele flexibile și generalizabile de proiectare eficientă a activității pedagogice.

Finalitatea unei asemenea abordări ține pînă la urmă de o perspectivă decizional-strategică și pragmatică, anume apropierea cît mai sensibilă între eficiența potențială și eficiența concretă a întîlnirii celor trei factori: elevul seralist, liceul frecventat (implicînd întregul curriculum) și întreprinderea la care lucrează elevul.

În conturarea modelelor alternative de proiectare pedagogică a activităților specifice învățămîntului seral se va ține cont de întreaga problematică a experienței didactice specifice învățămîntului de zi adaptată, prelucrată și mult flexibilizată.

Lanțul de variabile ce intră în jocul proiectării activităților didactice este extrem de complex. Încercăm în cele ce urmează *o tentativă de identificare a acestor variabile*, cu succinte explicitări privind particularitățile și configurarea lor posibilă.

a) **Cunoașterea cît mai rapidă,** clară și profundă a personalității elevilor seraliști (în special a determinanților structurii cognitive, a experienței teoretice și practic-acționale, a ritmului de învățare, a stilurilor de învățare, precum și a biografiei lor școlare, într-un sens larg).

b) **Formularea clară,** diferențiată și chiar individualizată a seturilor de obiective operaționale, informative și formative, astfel încît opțiunea profesorului pentru un model sau unele teorii ale învățării cu valoare participativ-anticipativă să amelioreze din inerția formelor învățării receptive, dominate de memorizare, reproducere și liniaritate.

c) **Organizarea structural-logică,** esențializată și bine articulată în jurul unor concepte pivot (modele) ale conținutului programelor și manualelor școlare, astfel încît șansele de a-l asimila în chiar timpul instruirii să crească progresiv cu avansarea elevilor în cîmpul cunoașterii disciplinei. De o mare valoare se dovedesc aici preocupările pentru explicații, pentru exemplificare, pentru concretizare, pentru analiza de proces — produs al cunoașterii etc.

d) **Alegerea și utilizarea unor seturi de strategii,** metode, tehnici și procedee specifice adaptate, astfel încît să fie solicitate cît mai multe canale senzoriale, să presupună o cît mai mare angajare cognitiv-afectivă și motrică a elevilor, o cît mai nunațată și individualizată valorificare a experienței. Reținem ca importante, strategii cum sînt: problematizarea, descoperirea, instruirea programată de tip criterial (specifică educației adulților), exemplul cu valoare intuitivă indirectă, care pune accent pe sugerare, pe reprezentare, expunerea bazată pe întrebări puse de elevi înainte sau chiar în timpul activității, conversația în jurul unor teme la care elevii au reflectat acasă, observarea și investigarea independentă a realității locului de muncă,

tehnica incidentului critic, exercițiul de trecere de la limbajul practic-acțional la limbajul științific, formalizat chiar, tehnica fișelor de control și recuperearea diferențiată, studiul de caz, metoda băncii de experiență colectivă destinată integrării și valorificării problematicii experienței profesionale a elevilor în structuri cognitive, științific elaborate etc.

e) Utilizarea unor seturi variate și a unor mape de mijloace de învățămînt care să vină în sprijinul proceselor de esențializare și conceptualizare și care să nu reproducă lucruri deja cunoscute.

Modalitățile iconice — scheme, grafice, tabele comparative, filme, modele, diapozitive, imagini asociate cu texte semnificative etc. — dar mai ales cele acționale, executive, vor facilita drumul înțelegerii și învățării noțiunilor mai abstracte, vor creea baza necesară ajungerii la forma elaborată, simbolică, a conținutului științific, precum și a corespondențelor în planul competențelor profesionale.

f) Organizarea elevilor, după criterii flexibile, respectîndu-se și criteriul omogenității profesionale. În condițiile unor profesiuni foarte diferite, forma „grupurilor mici" poate oferi un cadru propice pentru un învățămînt seral eficient.

g) Evaluarea învățării se va face în condiții mai puțin rigide, evitîndu-se pe cît posibil amînarea aprecierii și comunicării rezultatelor, a progreselor sau performanțelor obținute. Pentru cunoașterea ritmului în care elevii progresează se va aplica un „sistem evaluativ dominant-formativ, continuu, care să faciliteze transformarea lui treptată în sistem autoevaluativ" [2], asigurîndu-se astfel conexiunea între evaluarea după criteriul proces cu cel al produsului pe tot parcursul predării și fixării temeinice a noilor conținuturi.

Toate aceste variabile capătă unitate, viabilitate și caracter aplicat, concret, în cadrul unei anume activități desfășurate fie ca lecție în clasă, în laborator, în cabinet, fie ca activitate în atelier, la locul de muncă al elevului etc.

3. Condiții vizînd implementarea proiectului didactic

Există pericolul unui transfer sau extrapolări a conduitei profesorului de la învățămîntul de zi la cel seral. Pentru a diminua din ambiguitățile și extrapolările neeficiente sintetizăm cîteva recomandări privind bazele proiectării și realizării de activități instructiv-educative în învățămîntul seral [vezi 3; 4; 5].

Pentru creșterea coeficientului de participare a elevilor seraliști se va urmări ca ei să stabilească singuri legături între noile cunoștințe și datele experienței personale sau profesionale; să fie încurajați să dezvolte asociații între ideile și experiențele școlare și cele rezultate din experiența lor productiv-profesională; să fie stimulați să interpreteze în maniere personale, experiențe, experimente, să lanseze ipoteze și să întrevadă noi direcții de a aborda o problemă, să dezlege probleme oferind soluții noi, cu evaluări pe bază de criterii apropiate cerințelor profesionale.

Pentru atingerea unei eficiențe crescute ale învățării în chiar timpul realizării activităților, cadrele didactice vor acorda atenție cîtorva probleme cum sînt: organizarea atentă a elevilor pentru activitate; accentuarea proceselor de fixare secvențială a noilor cunoștințe (învățare întreg-parte-întreg); valorificarea rezonanței afective a unora dintre componentele experienței lor personale; asigurarea unei competențe crescute în materie de utilizare a tehnicilor eficiente de muncă intelectuală; menținerea în alertă și potențarea valorilor motivatorii intrinseci, fără a se neglija valorile de utilitate, de interes profesional care sensibilizează la noi conținuturi, amplifică angajarea elevilor în rezolvarea sau învățarea unor conținuturi mai dificile, le dezvoltă abilitatea de căutare; asigurarea unei baze materiale, în special mijloace de învățămînt suplimentare — culegeri de texte, antologii, scurte prezentări bibliografice, tematici comentate, manuale special elaborate, precum și exerciții cu caracter de autotestare etc.

Pentru diminuarea efectelor inhibante ale unor factori contextuali se vor avea în atenție și lua în considerare: nemulțumirea elevilor seraliști apărută ca urmare a tratării lor drept copii, drept adolescenți; stările de inhibare, tensionale, apărute în condițiile neputinței elevilor de a înțelege rapid unele din explicațiile profesorilor; refuzurile de a accepta apostrofări frecvente pe un ton ironic sau jignitor vizînd în special incapacitatea lor de a fi atenți, de a gîndi profund, de a se concentra pe lucruri abstracte, de a fi competenți în lucruri mărunte etc.; grad crescut de a reacționa negativ la pedanteria didactică de tip școlar în planul comunicării și conduitei interpersonale voit asimetrice; refuzul de a amîna mereu aprecierea sau de a primi confirmarea valorii unui răspuns, a unui comportament apreciat de ei ca fiind pozitiv etc.

Pentru folosirea rațională și eficientă a timpului: se va asigura o densitate optimă a informațiilor, astfel încît parcurgerea materialului nou să nu solicite un volum de timp mai mare decît cel efectiv disponibil; se vor asigura intervale optime de fixare-învățare încă din timpul instruirii, plecîndu-se de la înțelegerea și fixarea noilor cunoștințe mai greu accesibile; se va corela timpul ocupat în școală cu cel solicitat în procesul producției (atenție specială va fi acordată de con-

ducerea liceului legăturilor cu unităţile productive — conducerea unităţii, şefii de secţie sau personalul direct de conducere), pentru a se raţionaliza sarcinile pe timpul şcolarităţii; se va acorda atenţie timpului şi tipului strategiilor de intrare progresivă (mai mare la început) în sarcinile de învăţare, de pregătire pentru începerea activităţilor, în special la începutul anului şcolar, la început de trimestru, pînă la începerea fiecărei lecţii; utilizarea frecventă a lecţiilor cu valoare de recapitulare, de sinteză, de recuperare etc.

Pentru asigurarea unor relaţii educaţionale fireşti, cooperatoare se vor accentua şi valorifica mai mult abilităţile pentru comunicare şi intercomunicare; stilul relaţional didactic se va centra pe valori democratic integrative, relativ simetrice, bazate pe înţelegere, pe empatie şi colaborare, fără a fi neglijate controlul şi evidenţa progreselor făcute. În acest sens se vor utiliza mai frecvent consultaţiile şi orele de îndrumare cu valoare de consolidare, de consiliere şi sprijinire; se vor realiza întîlniri ale tuturor cadrelor didactice care predau la seral cu elevii pentru a se rezolva în colectiv anumite probleme; se vor utiliza, de asemenea, instrucţiuni scrise, materiale cu valoare de inducere a cooperării, a independenţei şi iniţiativei de cunoaştere pe o perioadă mai lungă de timp ş.a.

În contextul lărgirii sferei de cuprindere a elevilor în învăţămîntul seral se impune şi organizarea unor cursuri speciale de pregătire a cadrelor didactice care predau la această formă de învăţămînt după un program pretestat şi validat ştiinţific, schimburi de experienţă pe discipline sau grupe de discipline, pe tipuri de licee etc. Problematica schimburilor de experienţă, a dezbaterilor, a unor cursuri speciale va fi axată pe abordarea unor teme vizînd raporturile dintre practicile predării şi stilurile predării la zi şi cele de la seral, ghiduri de antrenament privind învăţarea eficientă (în special pentru memorie, citire, lectură, argumentare), strategii de transfer informaţional şi abordare interdisciplinară, elemente de ecologie şi ergonomia activităţilor educaţionale cu adulţii ş.a.

BIBLIOGRAFIE

1. I.T. Radu, *Proiectarea activităţii didactice*, în „Revista de pedagogie", nr. 10 şi 11, 1983.
2. I. Jinga, *Optimizarea predării-învăţării*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1981.
3. I. Cerghit, *Adaptarea lecţiei moderne la specificul învăţămîntului liceal seral*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1981.
4. E. Păun, *Formarea profesorilor pentru o nouă realitate — învăţămîntul seral*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1981.
5. A. Tucicov-Bogdan, *Modalităţi de optimizare a activităţii intelectuale a elevilor cuprinşi în învăţămîntul seral*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1981.
6. D. Potolea, *Analizele interacţionale, comportamentul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţionale* (teză de doctorat), Bucureşti, 1983.

Învăţarea şcolară ca activitate specific umană de transmitere a experienţei

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timişoara

1. Învăţarea în sens general

ÎNVĂŢAREA ESTE UN CONCEPT CU O LARGĂ ARIE DE CIRCULAŢIE, nu numai în limbajul pedagogic, ci şi în cel comun, desemnînd nu numai activitatea de însuşire de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, ci şi alte activităţi din afara şcolii şi chiar din sfera inframană.

Aşa, de exemplu, se spune „a învăţat lecţia", „a învăţat să scrie, să citească, să calculeze", dar şi „a învăţat să conducă tractorul", „a învăţat să danseze", „a învăţat să repare televizorul" etc. sau „a învăţat să tragă la ham (jug)", „a învăţat să facă sluj", „a învăţat să-şi ia hrana" etc. acestea din urmă, denumind, de fapt, acte de dresaj. Atît învăţarea de tip şcolar, cît şi învăţarea din afara şcolii, sau cea din lumea inframană, au ca notă comună dobîndirea unei experienţe individuale de comportare de către fiinţa vie. Precizăm că este vorba de „experienţă individuală", deoarece la animale există şi o „experienţă de specie" care nu se învaţă, ea fiind engramată în zestrea ereditară şi transmisă odată cu aceasta. Aşa, de exemplu, ar fi impropriu să spunem că „peştele învaţă să înoate", sau că „pasărea învaţă să zboare" etc... Dar, atît peştele, cît şi pasărea pot „învăţa", prin dresaj, alte activităţi care nu sînt caracteristice speciei lor. Cea mai mare

parte a comportamentului animal nu se învață, ci se moștenește de la ascendenți, ereditatea avînd rol precumpănitor. *Omul, însă, învață tot timpul:* de la naștere, pînă la moarte, de peste tot și de la fiecare. Aceasta este marea și esențiala lui caracteristică. Dar, deși învață tot timpul, omul are perioade (etape) de viață în care această activitate este mai rodnică, mai eficientă: copilăria, adolescența și tinerețea. În aceste perioade învățarea este organizată în instituții specializate pentru asemenea activitate — școlile de diferite grade și tipuri — și este desfășurată cu profesioniști adecvat pregătiți — educatorii; aceasta este învățarea de tip școlar, care constituie obiectul preocupărilor noastre din acest articol, chiar dacă vom face referiri și la alte tipuri de învățare.

2. Conceptul de învățare școlară

Acest tip de învățare și-a luat denumirea de la instituția în cadrul căreia se organizează — școala. Cîteva caracteristici fac din ea cel mai eficient tip de învățare.

Pe lîngă faptul că se organizează în instituții specializate, deci este *instituționalizată*, ea se desfășoară pe baza unor documente normative — planuri, programe, orarii —, care-i dau *caracter sistematic*. Desfășurarea pe teme și lecții, în unități de timp stabile (ore) sporește caracterul ei sistematic.

O altă caracteristică a acestei învățări este *orientarea spre scopuri conștient stabilite* și desfășurarea ei pe baza unor *obiective precis formulate*. Stabilirea scopurilor și a obiectivelor este nu numai o lucrare a teoreticienilor și a organelor de concepție, ci și a practicienilor: fiecare învățător (profesor) trebuie să și le precizeze, la fiecare lecție (activitate).

Spre deosebire de transmiterea experienței în lumea animalelor, care are predominant caracter imitativ, învățarea de tip școlar se realizează mai ales *cu ajutorul cuvîntului*, în care se condensează și cu ajutorul căreia se vehiculează experiența socială. Aceasta face ca învățarea umană, fiind predominant o învățare verbal-conceptuală și simbolică, să se deosebească esențial de învățarea din lumea animalelor, *avînd efecte formative* asupra psihicului său.

Efectele formativ-educative ale învățării școlare sînt condiționate și de luarea în seamă a acelor repere psihogenetice care sînt *particularitățile de vîrstă și individuale* ale elevilor și care constituie o altă caracteristică a acesteia.

Un alt aspect al acestei activități, care se cere a fi luat în discuție, este cel al raportului dintre învățare-maturizare-dezvoltare. Deși maturizarea este un proces biologic specific funcțiilor vegetative și senzorio-motorii, cu o evoluție spontană, determinată mai ales ereditar, cu toate acestea, cînd este vorba de maturizarea sistemului nervos, aceasta este nu numai o condiție a învățării, ci și un efect al ei, relațiile lor fiind dialectice, de interinfluențare.

În ce privește dezvoltarea psihică, ea este substanțial influențată de învățare. Înainte de a încerca o definiție sintetică a învățării, considerăm utilă *o analiză de structură și de conținut* a conceptului și a activității pe care o desemnează.

Ca activitate specific umană (ne vom referi la învățarea de tip școlar), învățarea este formată din următoarele *segmente: a)* segmentul pedagogic *(Pe)*, adică situația pedagogică în care învățătorul transmite și elevul însușește cunoștințe, priceperi, deprinderi etc.; *b)* segmentul psihologic *(Ps)* care are loc în „capul" (conștiința) elevului, pe baza activității pedagogice și *c)* segmentul comportamental *(Co)* în care se exprimă (obiectivează) transformările produse în conștiință, dînd astfel, comportamentului celui în cauză un caracter mai elevat și mai eficient (este vorba de comportament în sensul larg al cuvîntului, adică motor, verbal, intelectual etc.) Într-o schemă, aceste segmente s-ar putea constitui într-un triunghi care ar arăta astfel:

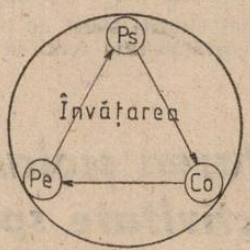


Fig. 1 Segmentele învățării: *Pe*=pedagogic, *Ps*=psihologic, *Co*=comportamental

Am simțit nevoia acestei „disecții" în actul învățării, deoarece în cele mai multe lucrări și studii definițiile învățării sînt predominant comportamentiste, considerînd-o de obicei, ca o dobîndire de noi comportamente și neglijînd, intenționat sau neintenționat, celelalte segmente ale ei care preced și determină, în fond, această achiziționare.

În această perspectivă, a unei analize de structură și conținut a învățării, aceasta poate fi considerată o activitate *(Pe)*, un proces *(Ps)* și un rezultat *(Co)*.

Latura fenomenală, ca activitate și ca rezultat, este cea observabilă și cantificabilă, în timp ce latura procesuală, produsă în conștiința elevului, în „black-box", este neobservabilă, dar esențială fiind, pe de-o parte, efectul activității pedagogice, iar pe de altă parte, „cauza" comportamentului nou achiziționat.

Încercînd, în final, o definiție sintetică a învățării o putem considera ca *o activitate*

umană, special organizată și sistematic desfășurată în vederea achiziționării de cunoștințe și deprinderi a formării unor structuri, funcții și trăsături („produși") psihice, care să determine un nou comportament elevat și eficient.

În lumina acestei definiții am putea schița următoarea paradigmă posibilă a acestei activități specific umane:

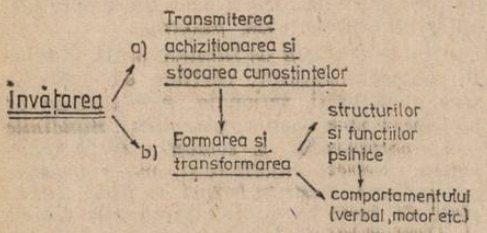


Fig. 2. Structura (componentele) activității de învățare

3. Tipuri. Forme și moduri de învățare

În literatura de specialitate există o diversitate de clasificări a formelor și tipurilor de învățare, în funcție de autori și de criteriile stabilite. Se remarcă o lipsă de unitate între autori în ceea ce privește unele concepte ca: forme, tipuri, moduri, etape, procese. Vom încerca o prezentare a acestora în funcție de autorii care le-au emis și de criteriile stabilite de aceștia. Aceasta pentru a da cititorilor o imagine cît mai completă a acestor tipologii. Astfel B. Zörgö și T. Podar[1] clasifică învățarea în *teoretică* și *practică*, în funcție de conținutul a ceea ce se învață.

Astfel, în cadrul învățării practice este vorba de însușirea abilităților practice ale vieții: să umble, să vorbească, să muncească, să se autoservească, să se joace etc. *În cadrul învățării teoretice copilul își însușește cunoștințe* (idei, definiții etc.) *din diverse domenii, i se dezvoltă funcțiile intelectuale* etc. De fapt defalcarea învățării în teoretică și practică s-a făcut mai mult din rațiuni didactice, căci în orice învățare omul (copilul) participă cu întreaga sa personalitate.

Alți autori, printre care se situează și A.T. Bogdan și S. Sorescu[2] consideră că învățarea poate fi clasificată în *conștientă* și *neconștientă* pe care unii o mai numesc și *latentă*. Învățarea conștientă este, de obicei, cea organizată și desfășurată în instituții (școli) iar cea neconștientă se produce „de la sine", în mod spontan, de-a lungul întregii vieți, în diverse ocazii și situații.

După procesele psihice implicate în activitatea de învățare există următoarele tipuri de învățare: a) *perceptuală*, b) *senzorio-motorie*, c) *verbal-conceptuală* sau *simbolică*[3].

Învățarea perceptuală (perceptivă) se bazează, în mare, pe procesele de percepție și pe rezultatele acesteia (reprezentările și memoria figurilor). Ea este specifică elaselor primare, mai ales primelor două, în care registrul perceptiv este preponderent solicitat în activitatea de învățare, fiind și cel mai evoluat (dezvoltat).

Învățarea senzorio-motorie se bazează pe implicarea în activitatea de învățare a analizatorilor (vizual, auditiv, motor, de echilibru, cutanat și chiar olfactiv, uneori) și este specifică în învățarea modelajului, desenului, muzicii și educației fizice cu predominarea unuia din analizatori în funcție de specificul obiectului de învățămînt. Așa, de exemplu, în predarea educației fizice sînt solicitați mai ales analizatorii motorii și cei de echilibru ș.a.m.d.

Dacă învățarea perceptuală este specifică elaselor primare, învățarea verbal-logică sau simbolică este caracteristică elevilor din clasele gimnaziale și mai ales elevilor de liceu, la care sînt deja dezvoltate structurile și funcțiile generalizării și abstractizării, în registrul cărora se operează cu simboluri (verbale sau numerice).

Desigur că nu poate fi vorba de o manieră exclusivistă și disjunctivă de utilizare a acestor tipuri de învățare (ori perceptuală, ori verbal-logică, ori senzorio-motorie), ci, utilizarea cu preponderență a uneia sau alteia, se face în funcție de nivelul ontogenetic la care se realizează învățarea, de specificul disciplinei școlare, de obiectivele instructiv-educative stabilite etc. Așa, de exemplu, ar fi impropriu să considerăm că în clasele primare se utilizează doar învățarea perceptuală, cea verbal-logică fiind exclusă, de vreme ce întreaga învățare umană este o învățare verbal-logică, și, odată cu intrarea în școală copilul intră în „împărăția" cuvintelor, a sensurilor și semnificațiilor lor, a cifrelor, a numerelor și a „miracolelor" care se pot realiza prin combinările lor.

Întrucît învățarea este nu numai un proces și o activitate, ci și un rezultat, unii autori o clasifică din acest punct de vedere — al rezultatelor, al efectelor realizate, stabilind, astfel, următoarele tipuri de învățare: a) *intelectuală*, b) *afectiv-motivațională*, c) *atitudinal-comportamentală*.[4]

a) În cazul **învățării intelectuale** sau **cognitive** rezultatele ei sînt cunoștințele transmise și dobîndite (noțiuni, definiții, reguli, legi etc.), precum și structurile cognitive realizate pe bază și cu ajutorul cunoștințelor transmise, adică acele matrici ale intelec-

[1] B. Zörgö, T. Podar, *Formele și dinamica procesului de învățare*, în *Psihologia școlară*, Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 1979, p. 157.
[2] Ana Tucicov-Bogdan, Sofia Sorescu, *Curs de psihologie școlară*, Pitești, 1981, p. 62.
[3] B. Zörgö, T. Podar, lucr. cit. p. 161.
[4] Ana Tucicov-Bogdan, Sofia Sorescu, *lucr. cit.*, p. 62.

tului care sînt algoritmii (de cunoaștere și recunoaștere), precum și operațiile și funcțiile acestuia (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, inducția, deducția etc.). Așadar, prin învățarea cognitivă se urmărește nu atît „mobilarea" intelectului, ci formarea lui, prin exerciții adecvate.

Învățarea școlară fiind o învățare predominant cognitivă, mai mulți autori i-au acordat o atenție sporită. Așa, de exemplu, într-un număr al „Revistei de pedagogie" N. Oprescu[5] într-un studiu consistent stăruie asupra acestui tip de învățare încercînd să construiască un model ierarhic al tipurilor de învățare cognitivă, în funcție de complexitatea procesului învățării și obiectivele urmărite prin el. Astfel, autorul stabilește următoarele tipuri de învățare: receptiv-reproductivă, inteligibilă, operațională și creativă; tot în funcție de complexitate sînt stabilite de autor și obiectivele învățării: să cunoască (să știe), să înțeleagă (să explice) și să poată (cu două subdiviziuni: să opereze și să creeze). Modelul ni se pare ingenios.

b) **Învățarea afectivă și motivațională** căreia prof. V. Pavelcu i-a dedicat valoroase studii[6] este aceea învățare ale cărei rezultate se produc în structurile afective ale conștiinței elevului, realizîndu-se prin formarea de afecte, dispoziții, sentimente și pasiuni.

În învățarea afectivă nu este vorba de însușirea tehnicilor exterioare ale afectivității, ci de rezonanțele („jocul secund") care, printr-o predare pricepută, se produc în sfera afectivității elevilor, dezvoltîndu-le dragostea de părinți, de locul natal, de patrie, de oameni, de valorile morale etc.

Învățarea afectivă și motivațională nu se produce atît prin conținutul învățării, ci mai ales, prin *atitudinea* și prin *intonația pe care o dă învățătorul (profesorul) celor pe care dorește să-i învețe pe copii.* Acestea sînt elementele de reper ale copilului, din care el deduce și simte încotro se îndreaptă simpatia și aprecierea pozitivă a învățătorului și care îi sînt antipatiile.

Modelul afectiv se „copiază" la vîrsta fragedă a elevilor din clasele primare, sau se însușește prin „contagiune afectivă" de la învățător, claselor mari (liceale) fiindu-le specifică cristalizarea și maturizarea sentimentelor.

Învățarea afectiv-motivațională este de mare importanță căci ea constituie „motorul" comportamentului omului de la cea mai fragedă vîrstă pînă la maturitate.

c) **Învățarea atitudinilor și comportamentelor** pare a avea valoare de validare a actului învățării, căci efectele învățării intelectuale (cognitive) și afectiv-motivaționale se exprimă în atitudinile și comportamentul dobîndite de elev. Dar ea nu este numai un efect, ci se constituie și ca tip de învățare cu conținuturi și metodologii adecvate.

La vîrsta școlii primare, copilului nefiindu-i dezvoltat spiritul critic, atît atitudinile cît și comportamentul se învață prin imitație, de la învățător care datorită „efectului de prestigiu" pe care îl exercită asupra copiilor, îi influențează puternic.

Pentru ca procesul de formare a atitudinilor și comportamentului elevilor să evolueze spre modalități raționale, *este necesar ca profesorul să-și motiveze, explicit, atitudinile și comportamentul, să comenteze și să interpreteze cu elevii atitudinile și comportamentele pe care le întîlnește în lecturi, în filme, sau în viața de toate zilele.* Învățarea atitudinilor și comportamentului implică și cultivarea sentimentelor și formarea intereselor și convingerilor (implicate în atitudini), precum și a deprinderilor, obișnuințelor și trăsăturilor de caracter, fără de care nu se poate realiza un comportament eficient.

Nu putem încheia considerațiile cu privire la tipologia învățării, fără a aminti în acest context și alte concepte în circulație astăzi în literatura de specialitate.

Din mulțimea considerațiilor care urmăresc explicitarea conceptului de *învățare deplină*[7] ne vom opri la acela care are mai evidente implicații în practica învățării și care pot contribui la formarea înțelegerii de către învățători a conceptului de învățare deplină. În realizarea învățării depline, în sensul că toți elevii și fiecare în parte să-și însușească cunoștințele și deprinderile din programe, autorii ei[8] consideră că este necesară o altă dozare a timpului de învățare în funcție de capacitățile fiecărui elev, în detaliu, ei consideră că pentru a realiza o asemena învățare este necesară luarea în considerare a următoarelor variabile:

— aptitudinea pentru un anumit tip de învățare sau obiect de învățămînt, care necesită, în funcție de gradul ei de dezvoltare, un anumit timp și anumite eforturi;

— calitatea instruirii este a doua variabilă ce se cere luată în seamă, deoarece, numai printr-o adaptare adecvată a acesteia la particularitățile de vîrstă și individuale se va putea realiza o învățare eficientă pentru toți;

— capacitatea elevului de a înțelege (atît natura sarcinii de învățat, cît și a procedurilor pe care să le folosească) este necesar să fie cunoscută de învățător pentru ca în funcție de ea să-și realizeze demersul său instructiv-educativ;

---

[5] N. Oprescu, *Tipuri de învățare și importanța ierarhizării lor*, Revista de pedagogie, nr. 5, 1983, pp. 1—3.

[6] V. Pavelcu, *Considerații cu privire la învățarea afectivă*, Revista de pedagogie, nr. 8, 1968; idem, *Din viața sentimentelor*, E.E.R., Buc., 1969.

[7] *Învățarea deplină*, volum editat de Biblioteca Centrală Pedagogică, 1982.

[8] Bloom B., S. Hasting, T., Madaus, G.F., *Învățarea deplină*, în vol. cu același titlu, editat de Biblioteca Centrală Pedagogică, 1982.

— perseverența elevului constituie de asemenea o variabilă care condiționează succesul și de aceea învățătorul este obligat să o cunoască și să o formeze la acei cărora le lipsește;

— timpul (acordat învățării) pare a fi factorul-cheie al învățării depline, un dascăl priceput știind că fiecare elev are nevoie de o anumită cantitate de timp (specifică lui) pentru a-și însuși deplin cunoștințele și deprinderile.

Învățarea socială este un alt concept pus în circulație în ultima vreme, căruia un autor român[9] i-a dedicat o lucrare voluminoasă, puternic fundamentată pe date experimentale.

Într-un recent dicționar de psihologie socială[10] învățarea socială este definită ca „formă specială de învățare umană, discriminativă, care se distinge printr-o notă emoțională de participare afectivă a subiectului la însușirea comportamentului social și care se efectuează fie pe cale observațională (după model), individual, asistînd la experiența altor persoane, fie în procesul interacțiunii nemijlocite a indivizilor în grup ori în condițiile exersării individului asistat de alții, ca învățare în public și, deci, sub influența prezenței celorlalți".

Prin acest tip de învățare se însușesc roluri, statusuri, relații, comportamente, norme, valori, și semnificații de ordin social. În lucrarea amintită, P. Mureșan consideră că învățarea socială este mai eficientă cînd individul participă efectiv la acțiunile sociale. Eficiența ei este sporită, de asemenea, dacă se utilizează procedee de întărire: aprobarea, recompensele, promovarea etc.

[9] P. Mureșan, *Învățarea socială*, Editura „Albatros", București, 1980.

[10] *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică București, 1981, p. 127.

Larga gamă a tipurilor și formelor de învățare este redusă într-o recentă lucrare despre învățare[11] la două esențiale: a) *învățarea de menținere* și b) *învățarea inovatoare*.

Învățarea de menținere, susțin autorii „este un tip de învățare depășită, ea fiind și cauza rămînerii în urmă a școlii față de viață și a decalajelor între oameni și între state". În acest tip procesele învățării rămîn serios în urmă și lasă atît indivizii, cît și societățile, nepregătiți să înfrunte provocările lansate de problemele globale."[12]

Învățarea de menținere constînd în „achiziția de norme, metode și reguli fixe, pentru a face față unor situații cunoscute și recurente[13], nu mai poate fi adecvată unei lumi în continuă schimbare.

De aceea ea trebuie înlocuită cu o învățare anticipativă, care este, în fond, o învățare inovatoare, deoarece îl pregătește pe elevul de azi, cetățeanul de mîine „să utilizeze tehnici ca prognoza, simularea, scenariile și modelel"[14]. Din această perspectivă formarea spiritului creativ la elevi, chiar din școala primară, apare ca o necesitate, iar utilizarea strategiilor euristice (conversația, învățarea prin descoperire, problematizarea etc.) este una din principalele modalități de realizare a unei asemenea învățări.

La sfîrșitul acestor considerații cu privire la învățare, la modalitățile în care se realizează, a formelor și tipurilor ei, putem considera învățarea școlară ca învățare complexă în care sînt implicate toate tipurile enunțate mai sus.

[11] J.W. Botkin, M. Elmandyra, M. Malița, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman* (traducere). Editura Politică, Buc., 1981.

[12] *Ibidem*, p. 25.

[13] *Ibidem*, p. 26.

[14] *Ibidem*.

Principiul corelației — modalitate de perfecționare a lecției de biologie

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Liceul Sanitar—Bacău

Privită din perspectiva eficienței predării-învățării biologiei în licee, în activitatea noastră fiecare lecție a constituit un proiect, o variantă de cercetare experimentală cu una sau mai multe ipoteze, realizate printr-un complex de tehnologii didactice.

Una din aceste variante a constituit-o stabilirea de corelații între biologie și filozofie, pentru o înțelegere mai adecvată de către elevi a conceptelor celei dintîi.
De altfel, problematica abordată face obiectul unui experiment efectuat la clasele IX—XII de la Liceul Sanitar din Bacău, în anii școlari 1979—1983, ale cărui concluzii au fost parțial publicate în revistele de specialitate*. În acest articol ne propunem să relevăm cîteva generalizări, bazate pe conexiunile ce le-am realizat în procesul predării-învățării între cele două științe.

De la început ne-am pus problema unei *analize minuțioase a sistemului de cunoștințe raportat la interpretările filozofice care impun înțelegerea științifică a fenomenelor, cît și realizarea modalităților practice de eliminare a dificultăților de înțelegere ce țin de particularitățile caracteristice ale conceptelor biologice.* În acest sens, s-a stabilit un sistem de lucru organizat pe teme și capitole la fiecare clasă (IX—XII), prin care s-a realizat predarea-învățarea conținutului științific în viziune structural-dialectică, într-un cadru metodologic de principii, metode și tehnologii de investigare (cercetare) independentă de către elevi a obiectelor și fenomenelor biologice. În acest cadru divers de activitate cu elevii, prezentăm *cîteva cazuri prin care evidențiem atributele activităților didactice cu caracter de interdependență.*

Pornind de la considerentele de mai sus, am căutat să stabilim care este efectul imediat, în cazul proiectării unei activități didactice în maniera unei dezbateri prin dialog, pe bază de analiză și comentare a conținutului, fără a interpreta fenomenele prin prisma conexiunii ca rezultat al interacțiunii dintre cauză și efect, la lecția „Maladii metabolice ereditare", în anul școlar 1982—1983, la clasa a XII-a C. Facem precizarea că există decalaje în parcurgerea materiei la aceleași clase, datorită programării la etape diferite a practicii profesionale și ca atare am beneficiat de posibilitatea conceperii lecțiilor în diferite variante.

În acest caz, *ne-am propus să cunoaștem în ce măsură reușește elevul din clasa a XII-a, prin studierea filozofiei, să conștientizeze în mod independent conexiunile și cauzalitatea fenomenelor*, sau, dacă nu, cum putem depăși această insuficiență.

După predarea-învățarea conținutului, în cazul lecției la care ne referim, folosind un complex de metode active într-un cadru problematizat, prin studierea comparativă a maladiilor dominante și recesive determinate de mutații genice și cromozomiale pe scheme, fotografii și modele, prin identificarea mecanismelor biochimice, precizarea localizării maladiilor la nivelul diferitelor organe folosind imaginile din diafilmul „**Ce este genetica?**", *cercetarea fenomenelor legate de manifestările fonotipice, compararea frecvenței în cazul sexelor și al populațiilor, ameliorarea frecvenței în cazul practicării asistenței medicale, cercetarea pe bază de tabele a incidenței unor maladii la anumite populații, întocmirea schemei cu maladiile metabolice ereditare umane, rezultate prin blocarea diferitelor căi din metabolismul fenilaloninei*, s-au relevat cauzele tulburărilor metabolismului celular depistate prin examen biologic și medical.

În urma discuției de încheiere a lecției, prin care s-a constatat însușirea conștientă a conținutului la nivelul cerințelor programei și a manualului, s-a indicat elevilor să rezolve în scris următoarele cazuri: **1)** Care sînt cauzele care condiționează o anumită frecvență a malformațiilor congenitale; **2)** Incidența malformațiilor congenitale fiind o caracteristică de specie, care este frecvența acestora în populațiile din țările dezvoltate și subdezvoltate.

Din analiza soluționării problemelor a rezultat că numai 15 (43%) dintr-un efectiv de 32 elevi, chiar în cazul studierii filozofiei, au explicat cauzal apariția maladiilor metabolice (polidactilia, sindactilia, diabetul insipid, prognatismul, brahidactilia, ectrodactilia, albinismul, hemofilia, cretinismul sporadic ș.a.) determinate de o mutație genică, cromozomială, de mai multe gene cu efecte aditive în circumstanțe particulare de mediu, de factori de mediu ca efect al trecerii de la procesele chimice la cele biologice, că incidența malformațiilor este similară (1—3%) la toate populațiile umane.

Această situație de limită în interpretarea materialistă a proceselor biochimice ce se manifestă fenotipic prin anomalii morfologice și fiziologice ne-a determinat ca în tratarea conținutului informațional din aceași lecție, la clasele a XII-a A și B, să argumentăm științific cauza maladiilor ca efect de erori ale diferențierii structurilor embrionare, că sînt cauza cooperării mai multor gene în condiții particulare de mediu, că incidența maladiilor congenitale nu variază de la o populație la alta, dar diferă frecvența tipurilor (anencefalia fiind obișnuită în Țara Galilor și Irlanda, polidactilia în Japonia ș.a.).

Concepe**v**ea lecției la clasele a XII-aA și B în acest mod a avut ca obiectiv realizarea unei viziuni dialectice asupra cauzalității ce se manifestă în diferite zone ale realității, eliminarea dificultăților consemnate în clasa a XII-a C, prin conștientizarea și definirea

---

* *Educarea materialistă a elevilor în lecțiile de biologie realizate prin problematizare*, în „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional" nr. 3, 1979, p. 3—5; *Implicațiile formative și exigențele educative majore ale științelor biologice*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1981, p. 19—14; *Posibilități de analizare, învățare a concepțiilor materialist-dialectice la științele biologice*, în „Natura", nr. 2, 1982, p. 33—37.

în sistem a noțiunilor cu implicații de ordin filozofic. Comentariile și argumentele elevilor în partea finală a lecției demonstrează că *predarea-învățarea prin acest gen de cunoaștere permite explicarea și interpretarea științifică a genezei fenomenelor, originea stărilor și schimbărilor din lumea vie.*

Pentru elevii din clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, conceptele filozofice sînt mai puțin operaționale și ca atare ei întîmpină dificultăți în explicarea și interpretarea fenomenelor cauzale și de transfer al informațiilor între diferite domenii (biologie-filozofie, biologie-fizică-chimie ș.a.). În lecțiile noastre această insuficiență a fost depășită prin *realizarea unor corelații și transferuri dirijate de informații, prin rezolvări de probleme demonstrativ-aplicative în care se confirmă teza materialității și unității materiale a lumii vii, mișcarea și multimea transformărilor calitative ca existență a dezvoltării, caracterul conștiinței și al dependenței ei de materie, conexiunea universală, mecanismul și sensul dezvoltării ș.a.*

În această viziune să luăm de exemplu, din capitolul „Celula vegetală", la clasa a IX-a, tema „Diviziunea celulară". După învățarea structurii microscopice și a ultrastructurii constituenților celulari în lecția anterioară, **în cazul diviziunii celulare,** ca obiective pentru elevi s-au stabilit: *înțelegerea modului de desfășurare a funcției de relație, de nutriție și de reproducere la nivelul celular; felul în care se materializează unitatea dintre structurile și funcțiile celulei; cum se realizează stabilitatea celulelor pe baza contradicțiilor interne, prin necontenita transformare și adaptare evolutivă a lumii vii.*

Din domeniile de cercetare, elevii au efectuat observații pe modele vacumate, pe modele tridimensionale, au operat comparații între imaginile observate pe planșe, la microscop și cele filmice vizionate secvențional în timpul investigațiilor. În cadrul planului de lucru s-a stabilit să nu se comunice elevilor nimic din ceea ce se poate obține de la ei prin analizarea și interpretarea mijloacelor care le oferă o bogată sursă de cunoștințe și așa s-a ajuns la o apreciabilă activizare a gîndirii elevilor.

Analizarea în echipă a proceselor intime ale diviziunii celulare somatice (mitoza) și a celor gametice (meioza) s-a efectuat prin raportarea cunoștințelor anterioare la dinamica fazelor prin care se realizează trecerea de la o structură la alta, de la o calitate la alta, identificarea dinamicii structurale și fiziologice în desfășurarea și integrarea diferitelor faze în ansamblul complexului proces de diviziune.

În etapa următoare s-a cerut elevilor să treacă la identificarea fazelor de diviziune prin reluarea filmării acestor secvențe, apoi să selecteze din setul de mulaje fazele observate pe imagini, să le reprezinte pe caiete și să redea în scris interpretarea schimbărilor calitative ce au loc în timpul ciclului celular. După discuția anunțată, în cadrul grupei și a grupelor de verificarea reprezentărilor schematice comparative dintre mitoză și meioză, s-a efectuat o lucrare frontală de microscopie, cu preparate realizate pe grupe de elevi la radicele de *Allium cepa* și la antere de *Secale cereale* — după tehnica lucrărilor practice.

Conexiunea inversă finală a fost orientată pe analiza fenomenelor fiziologice, ca rezultat al mișcării materiei cu originea în existența și unitatea contrariilor, care se neagă și se exclud prin conservarea fenomenelor și trecerea la o nouă stare calitativă, interpretînd în acest sens alternanța de generații pe scheme, concepte, însușite cauzal și conștient de către elevi. Desigur, problemele și etapele concretizate în lecție au necesitat soluționarea unei game largi de activități mijlocite de diversitatea acțiunilor rezolvate prin operații utile.

Prezentăm, în continuare, **un exemplu** de realizare în cadrul unei lecții de biologie, la clasa a X-a, a unor *posibilități de interacțiune cu filozofia,* în cadrul temei „Evoluția regnului animal" (lecție de sinteză aplicativă).

Pentru a asigura înțelegerea temeinică și conștientă a realității procesului evolutiv, *s-a stabilit ca obiectiv selectarea nodurilor filogenetice și conceperea arborelui filogenetic* pentru fiecare unitate sistematică și apoi asamblarea lor într-o formă unitară în variante posibile. Activitatea s-a conceput pe *următoarele probleme: a)* arborele filogenetic al protozoarelor și al metazoarelor didermice; *b)* arborele filogenetic al metazoarelor tridermice protostomiene și *c)* arborele filogenetic al metazoarelor deuterostomiene. Problemele s-au repartizat la trei grupe de elevi și fiecare grupă a efectuat în cadrul colectivelor de 3—4 elevi etape ale evoluției și comentarea mecanismelor contradicțiilor ca izvor al schimbărilor. La conceperea acestei activități s-a pornit de la aprecierea unanim acceptată că există o strînsă legătură, cu sens de interdependență, între metodele active și mijloacele de învățămînt utilizate pentru interpretarea conceptelor științifice prin prisma gîndirii logice, prin acțiuni proprii de investigare, de redescoperire a adevărurilor. Activitatea a început printr-o discuție introductivă în care s-a sistematizat și conștientizat sistematica regnului animal, apelînd la schema sintetică a evoluției regnului vegetal și animal (concepută și realizată cu ajutorul elevilor pe parcursul predării-învățării lecțiilor), prin referiri comparative la originea comună a regnului vegetal și animal, prin comparații între succesiunea etapelor evoluției ș.a.

Folosindu-se în timpul activității independente (fără nici o orientare după materialul

utilizat în discuția introductivă) diapozitivele cu tema „Dezvoltarea metazoarelor" și diafilmul „Evoluția nevertebratelor și a vertebratelor", elevii organizați în grupe în cadrul subcolectivelor au reprezentat nodurile filogenetice și grupele de animale care au evoluat divergent sau ascendent odată cu stabilirea legăturilor filogenetice între moluște, anelide și artropode, între reptile, păsări și mamifere ș.a. S-a remarcat la o grupă reprezenta ea schematică a fagocitelei cu celulele integrate într-o unitate asemănătoare planului, tipul de spongier primitiv, tipul primar de celenterat și turbelariat, la o altă grupă arborele filogenetic al amfibienilor plasat în erele și perioadele geologice ș.a. *Problema cu grad de dificultate sporit a fost reprezentarea schematică și comentarea arborelui filogenetic al reptilelor din era mezozoică.*

Cu 15 minute înainte de terminarea orei, s-a realizat în cadrul a două grupe reprezentarea monofiletică și polifiletică a ramurilor evolutive din schemele realizate. După fotografierea schemelor parțiale și integrate în arborele filogenetic monofiletic și polifiletic, în scopul realizării unui diafilm, *s-au purtat discuții cu caracter generalizator, de ordin filozofic, referitoare la noțiunile de cantitate, calitate și unitate dialectică a fenomenelor, discuții care au facilitat înțelegerea multiplelor schimbări în timpul evoluției, subliniindu-se că evoluția precede saltul, că saltul desăvîrșește evoluția, creînd premisele unei noi acumulări.* Din această perspectivă au înțeles elevii *unitatea continuității și discontinuității, a acumulărilor de ordin cantitativ și a apariției unei noi calități.* Prin acest mod de interpretare a fenomenelor și conceptelor, prin strategii din domenii variate, activitatea ce a contribuit la formarea de abilități și aptitudini creatoare.

Pentru a constata felul în care elevii au reținut în mod conștient problemele exprimate prin noțiuni, reprezentări, definiții convingeri și aplicații practice cu rol formativ, prin acest sistem de corelare, la sfîrșitul anului școlar 1982—1983, în ora care a precedat recapitularea finală, la *clasele a IX-a A, B, C,* (109 elevi) s-a administrat următoarea *probă de control a cunoștințelor:* **1)** Argumentați schimbările cantitative și calitative ce au dus la apariția și evoluția regnului vegetal; **2)** Interpretați unitatea dintre sensibilitatea și mișcarea plantelor pe baza fenomenelor observate la lecții; **3)** Comentați materialitatea fenomenului de ofilire a plantelor prin prisma categoriilor dialectice învățate la lecțiile de biologie; **4)** Rezumați manifestarea contradicțiilor în cadrul vieții latente a embrionului și în timpul germinației.

La clasele a XII-a A, B, C, (101 elevi) s-a solicitat în proba de verificare a cunoștințelor soluționarea următoarelor cazuri: **1)** Reprezentați schematic și interpretați caracterul dialectic al conexiunii în cazul ciclului cromozomial la metazoare; **2)** Schematizați și interpretați posibilitatea manifestării realității determinismului cromozomial al sexelor la păsări și la insecte din ordinul Orthoptera; **3)** interpretați acțiunea legilor dialecticii materialiste în cazul dezvoltării la amfibieni; **4)** Demonstrați unitatea dintre esență și fenomen în cazul interacțiunii dintre genofond și mediu; **5)** Argumentați materialitatea legăturilor filetice în cazul evoluției speței umane.

Analiza rezultatelor cu ajutorul calificativelor a scos în evidență că 81 (74,03%) elevi din clasele a IX-a și 82 (81,78%) din clasele a XII-a au obținut calificativul „corect", ca urmare a soluționării și argumentării complete a ideilor de bază; 16 (14,67%) elevi din clasele a IX-a și 15 (14,65%) din clasele a XII-a calificativul „parțial corect" pentru tratarea ideilor fundamentale, dar prin argumente filozofice parțiale; 12 (11,30%) elevi din clasele a IX-a și 4 (3,37%) din clasele a XII-a, pentru că nu au tratat și nici nu au argumentat suficient soluțiile cerute în problemele date, calificativul „eronat".

Comparînd rezultatele obținute de elevii claselor a IX-a, nu se remarcă o prea mare diferență în soluționarea cazurilor problematizate, datorită faptului că în *timpul studierii materiei s-a pus accent pe înțelegerea semnificațiilor și implicațiilor filozofice ale conceptelor biologice.*

În final, din cercetarea efectuată desprindem cîteva **concluzii:** *a)* stimularea învățării structurale cu valențe de interdependență, prin transferul conceptelor biologice la cele filozofice și, după caz, la cele din domeniul fizicii, chimiei ș.a.; *b)* conceperea unor sisteme de corelații între biologie și filozofie pe teme și lecții pentru fiecare clasă; *c)* orientarea activității elevilor într-un cadru metodologic de cercetare, pentru dobîndirea temeinică și conștientă a cunoștințelor prin investigație.

Rezultatele obținute de elevii de la liceu în procesul predării-învățării biologiei, *prin aplicarea principiului corelației,* evaluate în limitele unui randament de 0,78—0,85, sînt, în mare parte, expresia angajării directe a acestora, în desfășurarea unor lecții bazate pe stabilirea de analogii și complementarități între conceptele de biologie și filozofie.

Cultivarea imaginației științifice a elevilor

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceu Industrial Nr. 3, Arad

1. DEVALORIZAREA IMAGINAȚIEI ȘI NECESITATEA REVALORIZĂRII EI ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCAȚIONAL O viziune „atomistă" asupra facultăților intelectuale a dus la disocierea gîndirii de imaginație, raționalul și imaginarul fiind considerați antinomici. Pe filiera aceleiași disocieri, din necesități de rigoare și explicitare științifică, teoriile de psihologia creativității au eliminat din sistemul lor conceptual pe cel de imaginație, substituindu-i altele, fără să-l acopere însă total. Astfel, teoriile psihologice ale creativității au devalorizat imaginația, mai ales în domeniul creației științifice. De exemplu, în prestigioasa lucrare a lui Alexandru Roșca **„Creativitatea generală și specifică" (Ed tura Academiei R.S.R., București, 1981) termenul de imaginație nu apare absolut niciodată:** Erika Landau **în „Psihologia creativității" (E.D.P., București, 1979, traducere din limba germană), evită termenul de imaginație. Nici o lucrare de psihologia creativității nu face excepție de la această regulă.**

În timp ce psihologia creativității a prohibit termenul de imaginație, alte discipline științifice ca epistemologia, istoria științei, filozofia științei, logica cercetării științifice și înșiși oamenii de știință creativi au relevat rolul incontestabil al imaginației în creația și descoperirea științifică. Lucrările din domeniul acestor discipline, cu privire la valoarea imaginației în zona creației științifice, pun în evidență cel puțin următoarele *aspecte, valorizabile în practica instructiv-educațională:*

a) sfera noțiunii de experiment științific nu este epuizată de experimentul practic, de laborator;

b) experimentele imaginare sau mintale ale unor savanți extrem de creativi ca: Galileu, Carnot, Einstein, Podolski, Heisenberg etc. — consemnate în istoria și logica cercetării și descoperirii științifice (vezi Karl Popper, Th. Khun etc. — au pus cu prisosință în evidență valoarea, rodnicia și productivitatea imaginarului în zona științei;

c) imaginarul nu este antinomic științificului, ci este o imanență în textura cercetării și descoperirii științifice; imaginația științifică combină și recombină în structuri și modele logice noi, inedite datele științifice cunoscute și din noile ansambluri-premise astfel obținute se pot deduce, printr-o laborioasă muncă intelectuală, noi adevăruri științifice; astfel este cazul formulării ipotezelor;

d) de imaginația științifică se folosește conștiința științifică, pentru a opera acele „rupturi epistemologice", care înseamnă revoluții mai mari sau mai mici în știință, acele tăieturi în vechile „paradigme" științifice ca moduri de percepere, de înțelegere și explicare a realității;

e) lipsa de imaginație științifică duce la blocarea succesului în munca de cercetare și descoperire științifică;

f) imaginația științifică funcționează în mod fertil, cu aceeași rodnicie și productivitate și în zona științelor sociale (vezi viitorologia, de exemplu).

Din aceste rațiuni, considerăm că educația imaginației științifice a tinerelor generații în procesul instructiv-educațional este o necesitate cu valoare de obiectiv educațional, iar o pedagogie a imaginației științifice este cerută de imperativele ce decurg din el.

2. COMPLEXITATEA ȘI DIFICULTATEA FORMĂRII ȘI STIMULĂRII IMAGINAȚIEI SOCIO-ECONOMICE A ELEVILOR, CA SPECIE A IMAGINAȚIEI ȘTIINȚIFICE. Dacă *formarea imaginației științifice* a elevilor prin studiul disciplinelor fundamentale nu ridică probleme deosebit de complexe pentru profesor, formarea și cultivarea acesteia prin disciplinele sociale ridică o serie de probleme deosebit de complexe, printre care identificăm:

a) experiențele sociale ale elevilor sînt circumscrise unei stări tranzitorii ale existenței lor — copilăria și adolescența — și de aceea sînt slab-relevante pentru viața socială de adult;

b) experimentul imaginar sub forma proiectării scenariilor sociale viitoare posibile, dezirabile sau indezirabile, nu este introdus ca modalitate de gîndire a viitorului social decît foarte recent în studiile de științe sociale (odată cu constituirea viitorologiei) și este practicat, datorită exigențelor pe care le impune, numai de mari personalități ale domeniului;

c) viitorul socio-economic, ca variantă dezirabilă din mulțimea viitorurilor posibile, este greu de imaginat științific, deoarece el

este unitate dintre obiectiv și subiectiv, un sistem complex al împletirii legilor cu acțiunea umană care poate favoriza, îngreuia sau anihila acțiunea legilor;

d) reprezentînd posibilul în cadrul realității sociale, viitorul nu poate fi obiect riguros de cercetare științifică, nu poate fi gîndit și imaginat decît sub forma unui evantai de scenarii sociale dezirabile și indezirabile;

e) la nivelul mediu, omul încă nu este obișnuit să-și imagineze viitorul în mod științific. Alunecarea spre vis și reverie este starea caracteristică atunci cînd abordează viitorul.

În ciuda acestor dificultăți, o pedagogie a imaginației științifice este absolut necesară și în acest domeniu al educației și instrucției tinerelor generații.

3. MODALITĂȚI DE STIMULARE ȘI CULTIVARE A IMAGINAȚIEI SOCIO-ECONOMICE, CA SPECIE A IMAGINAȚIEI ȘTIINȚIFICE, PRIN STUDIUL DISCIPLINELOR „ECONOMIA POLITICĂ. POLITICA ECONOMICĂ A P.C.R." (CLASA A XI-A):

a) Organizarea flexibilă și interdisciplinară a stocului de cunoștințe economice, în cadrul cărora cunoștințele fundamentale să fie bogate și bine structurate, dar *nu rigid*, în relațiile lor de ordine și coordonare; cu ajutorul stocului de cunoștințe economice, să dezvoltăm structurile și operațiile mentale de conexare a datelor de cunoaștere în contexte noi, interdisciplinare, prin alte reguli de corespondență și coordonare decît cele după care elevul și le-a însușit; de exemplu, prin noi structuri logice de coordonare, dacă dirijăm gîndirea elevului spre coordonarea definiției categoriei economice de avuție națională cu definițiile conceptelor de cultură și civilizație (filozofie) aria de mișcare a operațiilor și sistemelor de gîndire și imaginare ale elevului este deschisă și disponibilă pentru conexiuni noi, originale; prilejuri pentru cultivarea acestui gen de conexiuni creative sînt nenumărate;

b) anticiparea cognitivă și imaginativă; metoda anticipării cognitive ilustrează în modul cel mai pregnant modalitatea gîndirii de a circumscrie imaginației ariile de creație și mișcare, anticiparea dezvoltării viitoare a *fenomenelor și proceselor economice* are loc în cadrul fiecărei lecții de economie politică; de exemplu, dinamica industrializării și modernizării structurilor economiei naționale în cincinalul prezent și în perspectivă pînă în anul 2000 facilitează prevederea nivelurilor de dezvoltare economico-socială a țării *noastre și marile stadii pe care le va parcurge* o țară cu nivel mediu de dezvoltare și alta dezvoltată economic; marile scenarii ale dezvoltării economico-sociale ale țării noastre pînă în anul 2000 pot fi gîndite și imaginate științific de către elevi *prin coordonarea* și sinteza datelor de cunoaștere economică pe care le posedă ei; anticiparea cognitivă înseamnă explorarea viitorului, dezvoltarea capacității de anticipare, proiectare și imaginare științifică a viitorului;

c) anticiparea cognitivă și imaginativă o corelăm cu implicația cognitivă de tipul: „dacă *A*..... atunci *B*"; implicația cognitivă în sintezele de date și cunoștințe economice cu privire la viitorul *societății noastre* socialiste conform planurilor economice și tezelor programatice din documentele de partid, este un ansamblu de structuri mentale de proiectare a viitorului; în cîmpul imaginației științifice sînt atrași astfel anticipativ, factori și probleme noi ce vor apărea pe parcursul dezvoltării viitoare, pentru care vor trebui găsite soluții; în felul acesta noile probleme ce vor trebui rezolvate nu mai sînt exclusiv de domeniul oamenilor de știință, al economiștilor și forurilor de decizie, ci devin probleme obișnuite ale fiecărui om, așa cum trebuie să fie ele în realitate; exemplu, fenomenul poluării, cu toate implicațiile sale, trebuie gîndit, imaginat și „rezolvat anticipativ" pentru a se evita catastrofele ecologice înregistrate în țările dezvoltate economic de tip capitalist; sau evoluția muncii în perspectiva automatizării totale și complexe a proceselor de producție dă imaginației științifice cîmp fertil de punere și rezolvare anticipativă de probleme ca: noul tip de personalitate umană și noua calitate a forței de muncă, modalități de folosire eficientă a timpului liber care va fi din ce în ce mai mare, în beneficiul personalității și nu în detrimentul ei, ce se va întîmpla cu munca omenească etc.;

d) prezentarea, ori de cîte ori este posibil, a sistemelor de concepte și teorii pe suportul de reprezentări grafice — schițe, scheme, imagini etc. — deoarece reprezentările grafice sînt un limbaj specific al economiei politice și un element structurant fertil al imaginației economice; imaginile și schemele grafice sînt, dintr-un anumit punct de vedere, o dimensiune a imaginarului științific; ele au capacitatea de a dezvălui într-o formă plastică, structura internă și dialectica de profunzime a fenomenelor și relațiilor economice, modul de funcționare a proceselor economice, conexiunile lor de cauzalitate și condiționare; imaginația penetrează astfel în zonele profunde de structurare și funcționare a fenomenelor și proceselor economice, zone crezute la prima vedere inaccesibile ei, ci numai gîndirii abstracte, mișcarea imaginației științifice a elevilor prin imaginile și schemele de economie politică facilitează descoperirea de noi relații, imaginarea unor noi conexiuni posibile, prevederea cu o mai mare claritate a evoluției viitoare a fenomenelor economice, anticiparea viitoarelor stări ale acestora;

e) Realizarea de mari sinteze teoretice care să dea elevilor o imagine adecvată despre funcționarea complexului economiei naționale, cîmp fertil pentru gîndirea și imaginația științifică de a realiza noi sinteze de date de cunoaștere, în contexte noi; pentru

o astfel de viziune integratoare ar fi necesară de introdus în programa şcolară de economie politică; politica economică a P.C.R., o lecţie despre bani şi bănci, a cărei problematică să fie conexată dialectic la cea a problematicii noului mecanism economico-financiar al întreprinderii şi cea a funcţionării economiei naţionale în ansamblul său. Banii sînt purtători ai informaţiilor economice, ei primesc şi vehiculează informaţiile economice prin intermediul băncilor, pe baza cărora se iau deciziile ce orientează mişcarea producţiei. Controlul, reglarea şi stăpînirea fenomenelor economice, previziunea evoluţiei lor, adoptarea deciziilor optime are loc pe baza informaţiilor furnizate de bani. Instituţiile bancare la care sînt conexate funcţional întreprinderile, prin mecanismele lor financiare concentrează, prin intermediul conturilor, informaţiile economice fundamentale despre starea proceselor şi activităţilor economice; implicit ele devin bănci de informaţii economice. Prin intermediul băncilor se realizează astfel sistemele de feed-back socio-economic pe baza cărora se reglează, de către organele de decizie, activitatea întreprinderii şi mişcarea planificată a producţiei.

Înţelegerea de către elevi al acestui rol al băncilor şi al banilor le-ar uşura acestora înţelegerea economiei ca nu complex naţional unitar, cu mecanisme proprii de autoorganizare şi autoreglare. Astfel, ar înţelege mai bine superioritatea economiei planificate socialiste faţă de cea capitalistă, ar avea elemente în plus a acestei superiorităţi. Această imagine de ansamblu, integratoare asupra complexului economiei naţionale ar lărgi aria de gîndire şi de imaginare ştiinţifică a desfăşurării, reglării, anticipării viitoare a fenomenelor şi proceselor economice ca tot unitar indisolubil.

Deoarece generaţiile de tineri vor fi creatoarele viitorului este necesar să-i învăţăm să anticipeze, să proiecteze, să gîndească şi să imagineze viitorul. Imaginaţia ştiinţifică nu se contrapune gîndirii, ci dimpotrivă, este indispensabilă acesteia, pentru a-i lărgi aria de anticipare şi proiectare a desfăşurării viitoare a fenomenelor conform legilor lor de structurare şi funcţionare.

Formarea unor noţiuni literar-artistice la elevii de liceu

Lect. univ. dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea din Bucureşti
Psih. IOLANDA MITROFAN
I.E.M.E.C.M. din Bucureşti

I. UNA DINTRE CELE MAI IMPORTANTE SARCINI care stau în faţa cadrelor didactice în etapa actuală o constituie dezvoltarea creativităţii generale cît şi a creativităţii specifice[1] prin contribuţia fiecărui obiect de învăţămînt. În ceea ce priveşte formele de creativitate specifică putem diferenţia: creativitatea tehnică, creativitatea ştiinţifică, creativitatea artistică etc. Desigur, în cadrul tipului de creativitate artistică, există mai multe forme de creativitate, subordonate, cum ar fi: creaţia literară, creaţia actoricească, creaţia muzicală etc. Noi ne-am propus să ne ocupăm mai ales de creativitatea literar-artistică, luînd în atenţie o serie de aspecte psihologice privind procesul formării ei în cadrul şcolii prin predarea literaturii şi, în special, a poeziei. II. Scopul studiului literaturii constă în formarea receptivităţii literare şi, pe baza ei, a atitudinilor estetice faţă de realitate. Formarea receptivităţii literare, a posibilităţii de îmbogăţire spirituală prin sensibilizare şi decodificare artistică, formarea gustului pentru frumos şi a capacităţii de a aprecia adecvat valoarea creaţiei literare depind în cea mai mare măsură de modul în care elevii se apropie, acceptă, înţeleg şi se pătrund de semnificaţiile intime ale limbii artistice, de măsura în care ei stăpînesc anumite norme, procedee şi operaţii de decodificare a simbolisticii literare.

Specificul cuvîntului poetic de a transmite sensuri noi atunci cînd este inclus într-un context lingvistic neobişnuit, pune în faţa elevului cele mai multe dificultăţi. Adesea copilul rămîne străin de semnificaţia simbolurilor artistice, fie păstrîndu-se la suprafaţa lor, căutînd nişte imposibile revelaţii ale cuvintelor luate în sensul lor propriu, fie mergînd cu demersurile sale de decodificare pe o cale paralelă sau contrară semnificaţiilor autentice. Fără a li se explica „de ce" anume mesajul este acesta şi nu altul, fără a li se arăta de unde şi cum transpare acest mesaj (mai ales în cazul poeziilor), fără a sesiza condiţionarea anumitor semnificaţii de către „formaţiunile lingvistice" rar întîlnite în lim-

[1] A. Roşca, *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1981.

bajul cotidian şi, de cele mai multe ori, absolut inedite pentru experienţa lor, elevii rămîn în afara posibilităţii de a desprinde sensurile reale adînc încifrate în limbă, străini de acele strategii ale gîndirii simbolice care să-l ajute să penetreze în miezul semantic al cuvintelor în ipostaza lor figurată, fără putinţa de a şti că acest miez semantic, acest „nevăzut" generator de revelaţii pe largul evantai cuprins între înţeles şi inefabil, între cognoscibil şi sensibil, se cere el însuşi descoperit.

Dacă metoda de predare îl lipseşte pe elev de instrumentele operaţionale de re-creare şi de re-interpretare, prin filtrul logicii şi sensibilităţii proprii, a fenomenului literar, se poate ajunge la formarea unor atitudini artistice deformate sau, mai ales, a unor false atitudini artistice, a căror dominantă psihologică de conţinut ţine de planul motivaţiei extrinseci, şi ale căror efecte negative se resimt în planul cîştigului cunoştinţelor literare şi formării sensibilităţii artistice. Elevul poate să ajungă, interiorizîndu-şi o asemenea metodă de predare, să „reproducă", în baza fidelităţii memoriei sale, nişte afirmaţii străine de propria-i persoană, pe care adesea nu le înţelege, la al căror adevăr sau frumuseţe nu poate adera şi pentru care, în consecinţă, nu resimte nici un fel de emoţie estetică.

III. Pe baza celor arătate ne-am propus să vedem în ce măsură elevii aflaţi în pragul absolvirii liceului cunosc, stăpînesc şi operează cu noţiuni de bază ale teoriei literare (figurile de stil) prin intermediul cărora ei pot percepe, înţelege şi evalua adecvat fenomenul literar, în baza legăturii de condiţionare ce există între formă şi fond (conţinut). Experimentul a fost efectuat cu 128 elevi de clasa a XII-a, avîndu-se în vedere urmărirea şi evaluarea a trei parametri definitori în raport cu gradul de însuşire şi operare cu noţiunile de teorie literară referitoare la figurile de stil:

a) gradul de cunoaştere a definiţiilor figurilor de stil (epitet, comparaţie, personificare, metaforă, alegorie) indicate în ordinea dificultăţii lor crescînde de decodificare;

b) măsura posibilităţilor de identificare (recunoaştere) a metaforelor în textele date. Am focalizat cercetarea pe problema metaforei, pe care am considerat-o de maximă importanţă în decodificarea simbolisticii literare şi, prin natura ei de construcţie, mai dificilă în identificare şi înţelegere;

c) măsura înţelegerii sensului simbolic al metaforelor respective (descoperirea semnificaţiilor reale ce se ascund în spatele construcţiilor metaforice).

IV. Pentru prelucrare ne-am folosit de un tabel cu patru evaluări pe orizontală la cei *trei parametri* (verticală): *1)* răspunsuri corecte; *2)* răspunsuri parţial corecte; *3)* răspunsuri incorecte; *4)* absenţa răspunsului.

F a z a I. În prima fază a analizei, se constată că elevii cunosc destul de vag conţinutul noţiunilor respective, ei dînd în majoritate (45,7%) definiţii parţial corecte ale figurilor de stil. Numai 26,4% prezintă definiţii corecte. În aceeaşi măsură însă (27,1%), dau definiţii incorecte şi într-un procent mic (8,5%) ei nu pot indica nimic despre respectivele figuri de stil. La prima vedere, aceste procente ne-ar putea sugera că este vorba doar de o „uitare" firească a definiţiilor integrale, majoritatea elevilor indicîndu-ne totuşi măcar oîte un element definitoriu al noţiunilor în cauză. Analiza calitativă ne dezvăluie însă aspecte care, surprind sub raportul regularităţii şi frecvenţei cu care se repetă. Aşa, de pildă, majoritatea definiţiilor corecte se referă la definiţia „personificării", în vreme ce, la rubrica „absenţa răspunsurilor", poziţia prioritară o deţine „alegoria". În celelalte două căsuţe (parţial corecte şi incorecte) se distribuie într-un număr impresionant definiţiile epitetului, comparaţiei şi metaforei, triadă stilistică genetic structurată, ale cărei elemente se află în raporturi de devenire a fiecăruia din cel precedent, printr-o îmbogăţire a construcţiei logico-semantice şi o sporire a valorii artistice, prin expresivitate:

a) la rubrica „parţial corecte" sînt incluse definiţii care relevă numai o notă proprie figurii de stil respective, neputînd acoperi „esenţialul" acesteia, care, deşi importantă *prin ea însăşi*, nu este suficientă pentru relevarea noţiunii respective, dîndu-ne doar o indicaţie fragmentară despre ea. Astfel, elevii definesc cel mai frecvent epitetul prin aserţiuni de forma: „figura de stil care arată însuşirea unui obiect" sau „figura de stil ce caracterizează un obiect", nediferenţiind astfel semnificaţia epitetului de cea a noţiunii gramaticale de „adjectiv". Unii elevi adaugă chiar „se exprimă printr-un adjectiv", fără ca prin aceasta să releve specificul calitativ nou al epitetului ca figură de stil. Şi mai schematic şi mai incomplet apare definită comparaţia, fie ca „un raport între două obiecte, fenomene", fie ca „aflarea unor trăsături comune şi specifice a două lucruri diferite", fie ca „figura de stil ce ne înfăţişează o analogie între două obiecte", fie, mai apropiat de adevăr, dar incomplet şi definită tehnicist, ca „figura de stil ce caracterizează anumite obiecte, fenomene prin comparaţie cu altele". Metafora este definită în aceeaşi manieră fragmentară, lăsînd să se întrevadă că elevul ignoră în fond tocmai specificul ei funcţional, justificarea ei în calitate de construcţie simbolică, adică sensul nou pe care-l relevă într-o modalitate învăluită, subtilă, rafinată. Mare parte din definiţiile date metaforei pierd din vedere tocmai condiţia ei funcţională, justificarea construcţiei ei prin acest sens nou, păstrîndu-se undeva, la suprafaţa construcţiei ei metaforice, al cărui principiu exterior, tehnic, de „devenire" îl reţin elevii, dar al cărui rost nu-l înţeleg. Definiţiile metaforei îmbracă, de exemplu, forme ca: „o compa-

raţie fără elementul comparat"; „o comparaţie din care lipseşte termenul cu care s-a făcut legătura, analogia"; „procedeu prin care se înlocuieşte al doilea termen al comparaţiei cu alt cuvînt"; „comparaţie din care lipseşte termenul de comparaţie" etc.

b) La rubrica „incorecte" analiza calitativă a evidenţiat prezenţa unor confuzii de fond, generate de confuzii de formă în preluarea definiţiilor. Dacă în predare se insistă prea mult pe latura tehnicistă, de construcţie formală a metaforei (care are la bază o comparaţie dar care poate cuprinde şi anumite epitete, numite epitete metaforice), elevii pierd din vedere *funcţia* nouă a metaforei. Ei, nefiind suficient orientaţi ca, dincolo de construcţia metaforică, să descopere noi semnificaţii, sînt tentaţi să o identifice cu comparaţia, sau chiar cu epitetul, nu numai în planul acţiunilor concrete de analiză a stilului, dar chiar şi în definirea ei. Faptul că ei definesc metafora ca „epitet exagerat", ca „o comparaţie prescurtată" sau ca „o figură de stil ce accentuează comparaţia, lipsind elementul de comparaţie", nu demonstrează altceva decît „efortul" unor elevi care au uitat definiţia din manual, de a o reface pe baza propriilor demersuri acţionale (eronate) în text, a propriilor strategii de orientare în textul dat spre analiză. În ceea ce priveşte alegoria, elevii operează cu o definiţie a acesteia într-un sens particular şi tehnicist fără a sesiza sensul ei constructiv (logica sa intimă de construcţie) care determină semnificaţia mesajului (ideea sau noţiunea abstractă respectivă). Dacă alegoria este prezentată elevilor numai ca figură de stil întîlnită în fabulă, asemenea modalitate îngustează sfera posibilităţilor de depistare şi înţelegere a acestei figuri de stil în alte contexte literare, tocmai pentru că elevii nu cunosc notele definitorii, esenţiale şi generale (în totalitatea lor) ale alegoriei, ele apărînd învăluite de aspectul neesenţial, dar puternic încărcat afectiv-imagistic al speciei literare unice prin care li se exemplifică.

c) Forma în care păstrează, reproduc şi operează (cum vom vedea ulterior) ei cu definiţiile figurilor de stil se completează în proporţie substanţială şi cu lipsa răspunsurilor la solicitarea de a o defini.

Faza a II-a. Analiza a fost orientată în special pe datele oferite de celelalte două direcţii de cercetare (parametri 2 şi 3), care vizau posibilităţile de operare cu cunoştinţele de teorie literară. *Menite în fond* să dezvăluie sensurile cunoaşterii artistice, să-l apropie pe elev de textul literar şi să-l introducă în bogăţia simbolică a subtextului, figurile de stil rămîn pentru unii elevi doar nişte simple „auxiliare" ale analizei literare, fără o justificare logică reală. Caracteristica lor de esenţă, de a fi *procedee de construcţie* şi instrumente de creare (codificare) şi în acelaşi timp instrumente de re-creare (reconstrucţie sau decodificare) nu este suficient preluată şi utilizată ca atare de unii elevi, în scopul re-construcţiei operei spre a fi înţeleasă, pătrunsă şi, implicit, evaluată. Departe de autenticitatea textului, fără a fi în posesia secretului de înţelegere prin reconstrucţie a lui, necunoscînd valenţele instrumental-constructive ale figurilor de stil şi, în consecinţă, accesul la operarea cu ele fiindu-i îngreuiat, elevul poate rămîne un „intrus" în cîmpul simbolisticii literare, invadat de multitudinea unor sensuri ale căror *amplitudine şi frumuseţe nici nu le poate* bănui. El, dacă stabileşte un contact superficial cu literatura, ajunge în situaţia de a o „consuma" ca pe-un obiect de divertisment şi nu ca pe-un obiect de cunoaştere, de descoperire. De aici rezultă superficialitatea trăirilor sale afectiv-artistice, confuzia şi *schematismul aprecierilor sale estetice*, lipsa de discernămînt în alegerea şi evaluarea operelor literare, imposibilitatea formării unor atitudini estetice. Cercetarea noastră, mergînd pe parametrii identificării şi înţelegerii semnificaţiilor metaforelor a semnalat cu pregnanţă aceste aspecte, nu numai prin *relevarea procentuală a răspunsurilor şi nonrăspunsurilor* pe această direcţie, dar şi prin analiza lor calitativă, în scopul depistării cauzelor care le-au generat. Astfel, numai 21,4% identifică corect metaforele în texte, iar numărul celor care indică şi o înţelegere corectă a sensului metaforei este şi mai mic: 9,9%. *Răspunsurile parţial corecte păstrează* această proporţie între planul identificării şi cel al înţelegerii: astfel, 22% identifică şi numai 8,7% decodifică aproape corect (sînt aproape de înţelegere). Acest decalaj între identificare şi înţelegere demonstrează, de la bun început, faptul că identificarea metaforelor nu se face pe baza înţelegerii sensului lor, ci într-o manieră tehnicistă şi întîmplătoare adeseori, pe baza folosirii unui număr restrîns de indici daţi prin definiţie (de regulă sesizarea comparaţiei care prefigurează metafora şi lipsa unui termen al comparaţiei). De altfel, identificarea pe baza acestei *orientări* se soldează de cele mai multe ori cu eşec; elevii nu numai că nu reuşesc să identifice corect metafora (extinzînd sau îngustînd grupajul cuvintelor care o formează), dar adesea ei cad victimă confuziei, nereuşind să diferenţieze metafora de comparaţie, personificare sau chiar epitet.

Astfel, rubrica răspunsurilor incorecte, generate de aceste confuzii, prezintă un procent mare de răspunsuri (36,3%). O altă greşeală *în identificarea metaforei* constă într-o operaţie de „ciuntire", de îngustare a structurii metaforei (prin omiterea anumitor cuvinte ce fac parte din expresia metaforică). Această eroare provine din faptul că elevului nu i se indică întotdeauna în legătură cu metafora că ea poate fi exprimată şi printr-o *expresie* (un grup de cuvinte care include de obicei şi un epitet metaforic), ci, conform indicaţiilor primite, elevul este centrat pe descoperirea metaforei constînd dintr-un

singur cuvînt (termenul cu care se compară). Ideea greşită pe care o are elevul că „termenul" cu care se compară (fiind exprimat la singular: „termenul") nu poate fi decît unul singur, îl determină la orientarea în text descrisă mai sus. Orientîndu-se numai în raport cu un singur cuvînt, sensul ascuns al metaforei nu i se dezvăluie decît în mică măsură, implicit consecinţele negative repercutîndu-se în planul decodificării şi de aici în plan afectiv (lipsa trăirii şi a participării sau trăirea afectiv-negativă). Aşadar, experimentul nostru a demonstrat existenţa unor erori pe linia preciziei în identificarea metaforelor (deficit pe parametrul generalizării: prin îngustarea sau extinderea nepermisă a sferei noţiunii), ceea ce se explică printr-o orientare insuficientă a elevilor în sarcină. Mergînd pe analiza parametrului III (gradul de înţelegere a conţinuturilor metaforice) noi constatăm existenţa unor decalaje între capacităţile lor de a defini, recunoaşte şi opera cu semnificaţiile metaforei. Răspunsurile date de subiecţi la probele aplicate se repartizează astfel: 8,9% corecte, 8,7% parţial corecte, 3,2% eronate, iar restul nu răspund corespunzător la sarcină, declarînd că este inutil să explice înţelesul metaforelor respective „deoarece acesta este: „clar"; „sare în ochi"; „e absurd să caute un înţeles"; „sînt metafore pentru că se supun definiţiei lor" etc. Unii elevi nu depun efort pentru înţelegerea textului, nici nu-şi pun problema că el trebuie „înţeles" (re-construit), decodificat, interpretat, înţelegerea părîndu-li-se de la sine, dar fără a putea s-o justifice (fără a putea desfăşura acţiunile mentale care îi asigură devenirea). Ei nu ştiu cum trebuie explicitat acest sens nou al metaforei, dar mai ales nu ştiu că trebuie căutat, descifrat, reconstituit tocmai pe baza figurii de stil. Ei nu consideră figura de stil ca pe o modalitate instrumentală de a se apropia de text şi de a-l descoperi, pentru că „ceea ce înţelegi din text depinde de fiecare, de sensibilitatea fiecăruia", afirmă unii dintre ei.

V.1. Interpretările noastre evidenţiază faptul că, între cunoştinţă (noţiune) ca atare şi funcţionalitatea ei, metoda de predare creează o anumită distanţă, ireductibilă pentru elev tocmai prin faptul că el este lipsit de unul din termenii relaţiei: funcţionalitatea, rostul constructiv-revelator de semnificaţie al noţiunii. El nu este suficient format ca, prin re-construcţia figurilor de stil, să ajungă la semnificaţii, ci aceste semnificaţii îi sînt date uneori fără a se justifica provenienţa şi raţiunea lor, accentul în predarea figurilor de stil căzînd pe rolul lor de a înfrumuseţa şi îmbogăţi limba. Dar cum anume înfrumuseţează şi îmbogăţesc ele operele literare şi de ce anume au ele acest rol rămîn pentru elev adeseori aspecte necunoscute;

2. Dificultăţile de decodificare poetică implică imposibilitatea formării unor atitudini estetice reale, împiedică dezvoltarea şi rafinarea substratului afectiv-imaginativ necesar formării receptivităţii poetice;

3. Mecanismele care generează aceste dificultăţi ţin de latura motivaţională, insuficient angajată şi într-o manieră exterioară realizării scopului predării literaturii, strîns legată de insuficienta dezvoltare sau chiar absenţa unor structuri operatorii de decodificare literară ce relevă lipsa unei gîndiri simbolic-artistice;

4. Se impun clarificări privind scopul predării poeziei în şcoală. Metoda predării teoriei literare şi literaturii trebuie să fie construită şi mulată pe exigenţele acestui scop. „Arta trebuie să „mişte", să determine atitudini şi să împingă la acţiune... Ea trebuie să fie o sursă dinamogenă, motivatorie... În ea, omul trebuie să descopere un sens al vieţii pentru el. Arta trebuie să fie o cunoaştere care serveşte scopurilor educative"[2]. În cazul particular, al poeziei, scopul rezidă în cunoaşterea ideilor şi trăirilor autorului, în raport cu care receptorul trebuie să dezvolte o atitudine de aderare, preluare sau de refuz, în funcţie de valoarea estetică şi morală a lor. Nu este vorba de a prelua sau nega doar nişte idei, cît mai ales nişte trăiri artistice (nişte modalităţi de raportare afectivă la realitate);

5. Realizarea scopului educaţiei poetice necesită unele restructurări ale metodei de predare, precum şi ale conţinutului manualelor şi programelor de literatură;

6. Contactul cu poezia, pentru a asigura „consumul" ei ulterior şi transformarea lui într-o trebuinţă internă, necesită de la bun început o pregătire minuţioasă. „Formarea priceperii de a trece de la text la subtext, de la cuvînt la imaginea implicată în cuvînt nu se poate face decît respectînd principiul devenirii genetice, adică pornind de la organizarea ei iniţială în plan extern materializat[3].

[2] P. Golu, *Psihologie pedagogică, note de curs*, text litografiat, cap. „Psihologia educaţiei", 1972.
[3] Ibidem p. 26

În sprijinul perfecţionării educatoarelor*

PERFECŢIONAREA personalului didactic este o sarcină la fel de importantă ca şi pregătirea lui. Ţara noastră şi-a organizat sistemul de perfecţionare a lucrătorilor din învăţămînt după o concepţie proprie în care se îmbină armonios interesele societăţii cu cele ale cadrelor didactice care parcurg treptele perfecţionării. Oricîte forme de organizare a perfecţionării s-ar institui şi oricum ar fi concepute cursurile colective din etapa cu frecvenţă, parcurgerea bibliografiei, deci studiul individual rămîne factor esenţial al reuşitei acţiunii de perfecţionare. Dinamismul vieţii sociale, ritmul rapid al achiziţiilor ştiinţifice şi metodologice sporesc neîncetat numărul studiilor şi al lucrărilor care trebuie cunoscute de cursanţi. Din acest motiv listele bibliografice pentru perfecţionare şi exa-

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEŞTI,
VIOLETA CÂRCU

(Continuare în pag. 56)

Motivația participării pionierilor și școlarilor la cercurile de creație

RODICA GÂRLEANU-COSTEA
cercetător științific
ELENA ISTRATE
cercetător științific — CNOP

ÎN CADRUL UNUI STUDIU — efectuat prin cercetare sociologică concretă* asupra unui lot de 4 555 de pionieri și elevi, 668 cadre didactice — comandanți-instructori de detașamente și unități și 466 cadre care conduc cercuri de creație din case ale pionierilor și șoimilor patriei — privind dezvoltarea creativității în perioadă de vîrstă de la 8—14 ani, corespunzătoare nivelului de pregătire școlară de la clasa a III-a la clasa a VIII-a, s-a creat posibilitatea investigării factorilor motivaționali și ponderii deținute de aceștia în determinarea participării copiilor la activitatea cercurilor de creație.

În cercetare s-a pornit de la aprecierea că motivația ca relație între un act și motivele ce-l determină sau îl explică, ca totalitate a factorilor care determină un comportament, o conduită, o atitudine sau o convingere exprimă faptul că, la baza tuturor acțiunilor umane „fie ea de cunoaștere sau practică acțională, se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri — trebuințe, atracții, emoții, acțiuni, fapte, atitudini."[1]

De asemenea, s-a apreciat că motivația reflectă, în planul conștiinței, trebuințele și căile de satisfacere a acestora, fiind nu numai factorul declanșator al acțiunii[2], ci mai ales, răspunsul la întrebarea: de ce într-o anumită împrejurare, o anumită persoană a acționat sau va acționa într-un anume fel și nu în altul? Se mai remarcă, pe lîngă caracterul explicativ[3] și cel predictiv al motivației, deoarece „cunoscînd natura și varietatea motivelor, precum și legile după care ele se manifestă, putem prevedea, influența și direcționa conduita"[4].

În cercetarea motivației participării pionierilor și elevilor la activitățile desfășurate în cercurile de creație s-a urmărit identificarea, în primul rînd, a factorilor motivaționali ca răspuns la întrebarea: ce a determinat frecventarea cercurilor respective? S-a răspuns prin alegerea de către subiect a unuia din răspunsurile formulate în chestionar, lăsînd însă și posibilitatea menționării și altor motive decît cele formulate în variantele propuse.

S-au primit următoarele răspunsuri cumulate pe întregul lot de pionieri și elevi: „îmi place activitatea acestui cerc" (50%), „am văzut realizări ale cercului și m-au interesat" (9,7%), „mai mulți colegi erau înscriși" (9,6%), „sper să realizez obiecte noi, originale și folositoare" (9,4%), „sper să obțin rezultate bune" (7,2%), „părinții m-au sfătuit" (3,9%), „tovarășul comandant-instructor m-a sfătuit" (2,4%), „alte motive" 2,3%).

Analiza detaliată a răspunsurilor arată că la ambele grupe de vîrstă (grupa pionierilor din învățămîntul primar și grupa pionierilor din cel gimnazial) singurul răspuns care întrunește ponderi apropiate este „îmi place activitatea acestui cerc". Astfel, la grupa din învățămîntul gimnazial răspunsurile au deținut 50,2%, iar la cealaltă grupă — 49,6%. Valori și ponderi diferite s-au obținut însă la toate celelalte răspunsuri (inclusiv la nonrăspunsuri care au arătat 3,1% la grupa de vîrstă mică și 5,7% la cealaltă grupă).

La clasele primare au ponderi mai mari față de cele gimnaziale răspunsurile „sper să realizez obiecte noi, originale și folositoare" cu 13,6% față de 8,4%, „părinții m-au sfătuit" cu 6,5% față de 3,3% și „tovarășul comandant-instructor m-a sfătuit" cu 5,1% față de 1,1%.

La gimnaziu au ponderi mai mari față de clasele primare răspunsurile: „mai mulți colegi erau înscriși" cu 10,1% față de 8,5%, „sper să obțin rezultate bune" cu 7,6% față de 5,5% și „alte motive" cu 2,5% față de 1,6%. Se observă influența directă a particularităților de vîrstă psihofizice și psihosociale în determinarea motivației participării pionierilor și școlarilor la activitatea de creație din cercuri și formații. Astfel, pionierii din clasele primare sînt ceva mai dependenți față de adulți (ponderea crescută a răspunsurilor „părinții m-au sfătuit" și „tovarășul comandant-instructor m-a sfătuit"); se mai remarcă și interesul practic-lucrativ mai mare la copiii din clasele primare, doritori să obțină obiecte pe care să le integreze în jocuri („sper să realizez obiecte noi, originale și folositoare"). La grupa mare

* Cercetarea a fost efectuată de Consiliul Național al Organizației Pionierilor, Comisia pentru activitatea metodică, de cercetare și documentare, printr-un colectiv alcătuit din: Gheorghița Fleancu, Eugenia Enăchescu, Rodica Gârleanu, Elena Istrate și Maria Ștefan. Au fost aplicate 4 chestionare: pentru pionierii și elevii din clasele a III-a și a IV-a, din ciclul gimnazial, pentru comandanții-instructori de detașamente și unități, pentru conducătorii din cercuri de creație.

se manifestă puternic, pe lîngă diminuarea gradului de dependenţă faţă de adulţi, şi o creştere apreciabilă a tendinţei de grupare a preadolescenţilor („mai mulţi colegi erau înscrişi"), precum şi o afirmare a opţiunilor independente („am văzut realizări ale cercurilor şi m-au interesat" şi paleta mult mai largă a „altor motive" cu pondere mai ridicată faţă de grupa mică).

Particularităţile psihofizice şi psihosociale, cum s-a arătat, care influenţează formarea motivaţiei, tendinţa de aliniere la grupul de prieteni şi de începere a afirmării spiritului de independenţă, se cer asociate — de regulă — cu factorii modelatori socio-culturali (în bună măsură „motive social-morale[5] caracterizate prin elemente atitudinale cu nucleu social relativ conturat") impuşi de necesităţi obiective ale societăţii. Pentru aceasta s-a analizat dacă motivaţiile participării pionierilor la activitatea cercurilor de creaţie sînt sau nu cunoscute şi, mai ales, înţelese şi încurajate de adulţi — părinţi şi cadre didactice.

Pionierii din clasele primare apreciază, în proporţie de 49,2% că părinţii se interesează şi îi întreabă ce fac la cerc de fiecare dată cînd se duc, exprimînd — ca toate răspunsurile date la întrebarea „ce părere au părinţii săi despre activitatea pe care o desfăşori în cerc" — nivelul gradului de dependenţă faţă de sfatul, încurajarea şi aprecierea adulţilor.

Pe locul doi cu 18,8% se află răspunsul „părinţii mă ajută acasă să rezolv unele probleme pentru cerc", pe locul trei cu 9,1% „îmi procură diferite reviste, schiţe, scheme şi materiale ajutătoare", iar pe locul patru cu 6,2% „părinţii vin uneori la cerc şi discută cu tovarăşul conducător de cerc".

Este de reţinut că răspunsurile „părinţii nu se interesează prea mult" şi „în general, nu mă întreabă ce fac la cerc" deţin ponderi scăzute.

Conducătorii de cercuri apreciază (49,4%) că principalul motiv al înscrierii copiilor în cercuri îl constituie realizările cercurilor de care copiii au luat cunoştinţă anterior şi care le-au plăcut; pe locul doi (24,2%) se menţionează înscrierea copiilor în cercuri unde deja activau prieteni de-ai lor. Influenţa părinţilor deţine, în răspunsurile date de conducătorii de cercuri, o pondere foarte mică — 3,0%, iar a comandanţilor-instructori de detaşamente şi unităţi şi mai mică (2,6%), cele două răspunsuri fiind situate pe ultimele două locuri în aprecierile conducătorilor de cercuri. Răspunsurile conducătorilor de cercuri, confruntate cu cele ale copiilor — principalii subiecţi investigaţi în studiul motivaţiei înscrierii la cercuri — cu ale comandanţilor-instructori de detaşamente şi unităţi, precum şi cu unele anchete în rîndul părinţilor relevă faptul că principalul motiv al înscrierii pionierilor la activitatea din cercuri o constituie faptul că cercurile respective îi atrag pe copii.

Se poate reţine că un motiv dominant îl constituie interesele de cunoaştere[6], adică motivaţia epistemică (cognitivă).

Aceste date confirmă faptul că pionierii în împrejurarea dată (şi în general, fiinţa umană) nu acţionează sub impulsul unui singur motiv, ci al unei serii convergente de motive variate şi ierarhizate, din care unii sau unele sînt dominante. Pionierii consultă cadrele didactice, comandanţii-instructori de detaşamente şi unităţi în privinţa înscrierii la cercuri, arătînd, în proporţie de peste 80% că au cerut părerea şi acordul pentru înscrierea la cerc. O pondere ridicată o deţin şi răspunsurile privind şi consultarea părinţilor în acelaşi scop.

Conducătorii de cercuri apreciază că părinţii, în proporţie de 57,7%, vin la cerc şi discută despre activitatea copiilor; o pondere similară o deţine şi aprecierea comandanţilor-instructori de detaşamente şi unităţi privind interesul părinţilor faţă de activitatea desfăşurată de copiii lor în cercurile de creaţie.

După examinarea motivaţiei imediate a participării pionierilor la cercuri este necesar să se examineze dacă motivele respective sînt ele însele modelate ţinînd seama de particularităţile psihofizice ale copiilor şi de factorii educogeni ai mediului social.

La întrebarea „dacă ar dori să frecventeze alt cerc", doar 21,3% au menţionat că ar fi bine ca în anul următor sau peste doi ani să treacă la alt cerc, o bună parte dintre aceştia motivînd că este util să-ţi îmbogăţeşti cunoştinţele, deprinderile şi experienţa activînd în mai multe cercuri. Ceilalţi sînt de părere (53,9%) că au făcut bine că s-au înscris în acest cerc şi (22,8%) că nu-i interesează activitatea altor cercuri. Aceste puncte de vedere sînt susţinute şi de răspunsurile la întrebarea „ce te atrage la activitatea cercului din care faci parte": 36,5% arată că le este uşor să lucreze în cercul respectiv, relevînd concordanţa dintre cerinţele activităţii cercului şi nivelul cunoştinţelor, deprinderilor şi aptitudinilor formate sau în curs de formare pe care le deţin. După aprecierea că sînt atraşi de activitatea cercului şi datorită modului în care conducătorii de cerc lucrează cu copiii (31,8%), pionierii înşişi înscriu (cca. 20%) că-i atrag conţinutul interesant al activităţii pe care o desfăşoară; rezultă o pondere de aproape 57% deţinută de răspunsurile care arată că aşteptările pionierilor au fost satisfăcute de activitatea desfăşurată în cerc, fapt de cea mai mare importanţă, avînd în vedere procesul de organizare şi elaborare a motivaţiei, în care aspiraţiile, speranţele şi aşteptările ocupă un loc esenţial.

Examinarea cauzelor care determină retragerea unor pionieri din cercurile de creaţie, arată după opinia conducătorilor de cercuri, că principalul motiv îl constituie împrejurările şi situaţia la învăţătură a elevilor care au nevoie (după 44,5% din răspunsuri) de mai mult timp pentru învăţătură; alţi

44,2% opinează, ca al doilea răspuns la aceeași întrebare, că cei care cer retragerea copiilor din cerc sînt profesorii-diriginți, iar 22,7% indică părinții. În realitate, diriginții — comandanții-instructori de detașament — opinează că ei au comunicat conducătorilor de cerc, pe baza propriei lor hotăriri, retragerea copiilor din cercuri într-o foarte mică măsură (2,7%), cei care au solicitat retragerea în mai mare proporție fiind părinții (39,2%). Adăugînd faptul că o bună parte din cei care s-au retras din cercuri sînt elevi din clasa a VIII-a (aflați în pragul probelor de verificare pentru înscrierea în clasa a IX-a), rezultă că principala cauză a retragerii o reprezintă destinul școlar — profesional al elevilor, iar rolul hotărîtor îl deține familia. Se confirmă încă o dată rolul modelator al factorilor socio-culturali — în cazul motivației participării la cercuri fiind munca și în general, situația la învățătură[7] — familia, școala și Organizația Pionierilor deținînd locul central în organizarea influenței factorilor epistemici și a mediului social asupra motivațiilor copiilor.

Concluzii

Din cercetarea motivației participării pionierilor la cercurile de creație se desprind cîteva concluzii:

1. În grupul de factori motivaționali ai participării pionierilor la cercurile de creație din cadrul caselor pionierilor și șoimilor patriei interesele de cunoaștere și de activitate plăcută, recreativă și utilă s-au arătat a fi dominante.

2. Motivația se formează și se manifestă diferențiat, în principal, în funcție de particularitățile psihofizice de vîrstă ale copiilor și de cele psihosociale, centrale la grupa de vîrstă 8—10 ani fiind nevoia de activitate, iar la grupa de vîrstă 11—14 ani cerințele interrelațiilor interpersonale ale grupurilor de prieteni.

3. În cadrul modelării socio-culturale a motivației participării pionierilor la cercurile de creație, familia deține rolul de bază în stimularea dorinței de afirmare a copiilor, școala rolul esențial în stimularea intereselor de cunoaștere (motivații epistemice), iar Organizația Pionierilor rolul principal în orientarea intereselor copiilor spre cultivarea și înzestrarea cu ocupații și deprinderi practice cu caracter de loisir, dar și lucrativ. În ansamblu însă, influența formativă la nivelul motivației a celor trei factori — școală, familie, Organizația Pionierilor — se corelează unitar și se exercită pozitiv asupra personalității copilului.

4. Pentru stimularea formării motivației participării pionierilor la cercurile de creație se impune următoarea conduită metodică:
— dezvoltarea continuă a activității cercurilor pionierești de creație și, mai ales, popularizarea mult mai amplă a rezultatelor și realizărilor acestora, în rîndul copiilor, ca modalitate de formare a intereselor de acțiune și de loisir ale copiilor;
— corelarea, mai eficientă, de către cadre didactice, a activităților practice (de laborator, de lucru manual și, mai ales, de muncă tehnică productivă) cu activitățile din cercurile de creație (în orice caz eliminarea hotărîtă a suprapunerilor și paralelismelor în activitate);
— popularizarea mai largă a activității cercurilor în rîndurile părinților și atragerea mai activă a acestora la activitatea depusă de copiii lor la cercurile de creație.

5. Se impune, de asemenea, sondarea — la cîte 2—3 ani — a motivației participării pionierilor la cercurile de creație pentru a evalua ponderea deținută în această direcție de fiecare din cei trei factori: familie, școală și Organizația Pionierilor, în vederea reglării pe parcurs a conduitei metodice.

REFERIRI BIBLIOGRAFICE

1. Golu, Pantelimon, *Motivația, un concept, de bază în psihologie*, în „Revista de psihologie", t. 19, nr. 3, București 1973, pp. 363—376.
2. Popescu-Neveanu, Paul — *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, pag. 464—468.
3. *** — *Dicționar enciclopedic de psihologie*, Universitatea București, Facultatea de Istorie-Filozofie, Catedra de psihologie, București, 1979, vol. II G—O, coordonator principal: Șchiopu Ursula, pp. 299—301.
4. Roșca, Alexandru, *Motivele acțiunii umane*, Editura Institutului de Psihologie a Universității din Cluj, Sibiu, 1943, p. 5.
5. Neacșu, Ion, *Motivație și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 31.
6. *** — *Cercetări privind dezvoltarea creativității organizarea timpului liber al pionierilor și școlarilor* (colectiv: Gheorghița Fleancu, Elena Istrate, Eugenia Enăchescu, Maria Ștefan), Consiliul Național al Organizației Pionierilor, București, 1984, cap. III, pp. 74—79 — lucrarea din fondul documentar al CNOP.
7. Lazăr, Alexandru, *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p. 110 și urm. Vezi și Vrabie Dumitru, *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, pp. 128—138 și 161—167.

Valoroasă abordare a paremiologiei românești

(Urmare din pag. 7)

românească, meserii și meșteșugari, meteorologia populară, arhitectura populară.

Cercetarea structurii stilistice a proverbelor îl conduce pe autor la identificarea de procedee stilistice și a efectelor estetice, la considerarea că limba proverbelor — spre deosebire de a celorlalte producții folclorice — ocupă „un loc intermediar între limba comună, luată în general, și cea estetică". În ce privește aspectul metodologic trebuie remarcat că — în orizont multidisciplinar și interdisciplinar — Constantin Negreanu a folosit o variată paletă de metode și procedee, recurgînd în cadrul cercetării — pe lîngă metodologia de bază structurală — atît la analiza funcțională, statistică — cît și la procedeele matematice, cu sublinierea evitării fetișizării lor.

Prin cuprinzătorul orizont cultural, implicînd deopotrivă și planurile filozofic și educativ, lucrarea *Structura proverbelor românești* se situează, ca o prezență remarcabilă în literatura de specialitate.

Proiectarea instruirii în vederea pregătirii pentru meserie

Prof. ing. LAURA MODOIAN U
Liceul „C.A. Rosetti", din București

PÎNĂ DE CURÎND proiectarea instruirii la o disciplină sau alta depindea mai ales de personalitatea profesorului, fiind condiționată foarte puțin — sau chiar deloc — de elemente specifice disciplinei, pe de o parte, și de un demers tehnologic algoritmic, pe de altă parte. În ultima vreme, necesitatea de a atinge obiectivele instruirii de cît mai mulți elevi a condus la cîteva clarificări metodologice importante, ale căror implicații în calitatea rezultatelor obținute sînt încă departe de a fi deplin conturate. Astfel de restructurări metodologice sînt cele referitoare la definirea și operaționalizarea obiectivelor, proiectarea instruirii în raport cu natura obiectivelor și reglarea continuă a procesului de instruire, prin măsurarea și evaluarea rezultatelor acestuia[1–5]. Într-un studiu precedent[6] am abordat problemele specifice proiectării instruirii la disciplina tehnologie chimică generală, prezentînd atît obiectivele generale pentru pregătire în meseria de operator chimist, cît și definirea unor obiective operaționale.

În studiul de față prezentăm una din strategiile posibile pentru proiectarea instruirii la disciplina tehnologie chimică generală. Aceasta strategie presupune realizarea a *două planuri* distincte și anume:

a) o analiză pe nivele ierarhice a constituenților conținutului de chimie, implicați în procesul tehnologic și

b) proiectarea „deductivă" a unui flux tehnologic determinat de nivelele ierarhice menționate la punctul *a*.

Dacă primul proces se realizează în spiritul „analizei pe nivele a

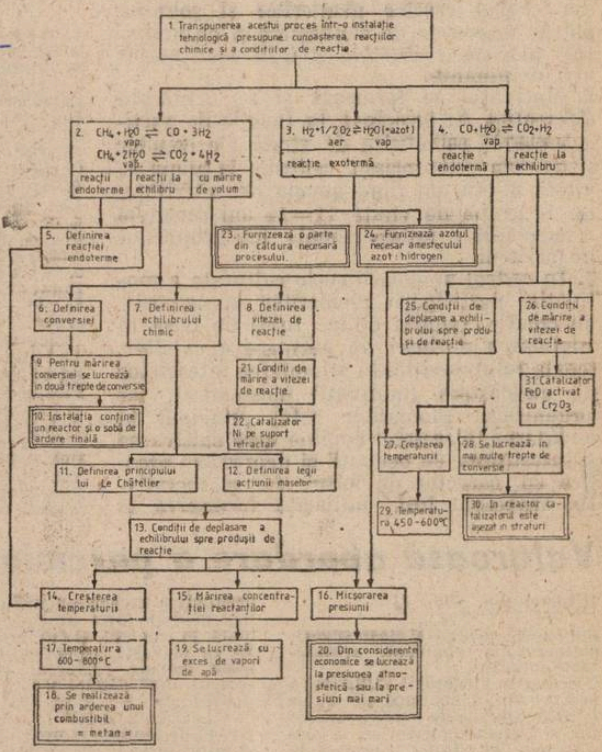


Fig. 1. — Obținerea amestecului $N_2 : H_2 = 1 : 3$ (vol.). Analiza ierarhică a constituenților conținutului de chimie

[1] I. Jinga, I. Negreț, *Predarea și învățarea eficientă*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1982.
[2] I. Jinga, I. Negreț, *Cum se pot preciza repede și clar obiectivele educaționale ale activității didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1982.
[3] I. Jinga, I. Negreț, *Cum se elaborează corect strategiile didactice optime*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1982.
[4] I. Jinga, I. Negreț, *Cum se concepe și cum se elaborează în detaliu „scenariul activității didactice"*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1982.
[5] I. Jinga, I. Negreț, *Cum se evaluează riguros calitatea și eficiența activității didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1982.
[6] Laura Modoianu, *Definirea unor obiective specifice disciplinei tehnologia chimică generală*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1982.

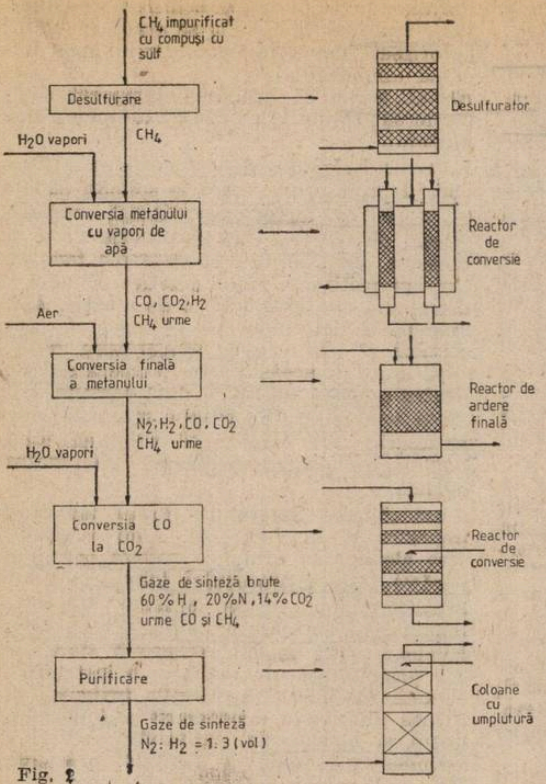


Fig. 1

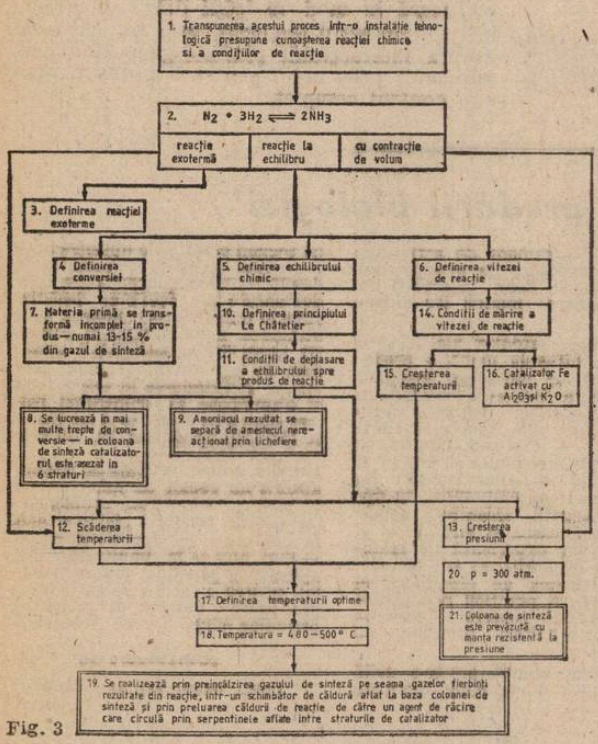


Fig. 3

constituenților imediați"[7], cunoscut din programare, cel de-al doilea presupune relevarea modului în care se transpune procesul chimic într-o instalație tehnologică.

În această viziune am proiectat demersul instructiv la capitolul „Tehnologia fabricării amoniacului", pe care îl prezentăm mai jos: Elementele din figura 1, cuprinse în dreptunghiurile 10, 18, 20, 23, 24, 30, sînt definitorii pentru procesul tehnologic; astfel, datorită echilibrului chimic, atingerea conversiei maxime se realizează în două trepte, ceea ce presupune la nivelul tehnologiei existente, două reactoare de conversie. Determinînd în acest fel toate elementele necesare obținem fluxul tehnologic, reprezentat în figura 2.

În coloana din dreapta am redat simbolurile utilajelor corespunzătoare fiecărei operații. În același mod am realizat analiza ierarhică a constituenților conținutului de chimie și fluxul tehnologic pentru următoarele faze ale procesului tehnologic fig. 3—4.

Fig. 4

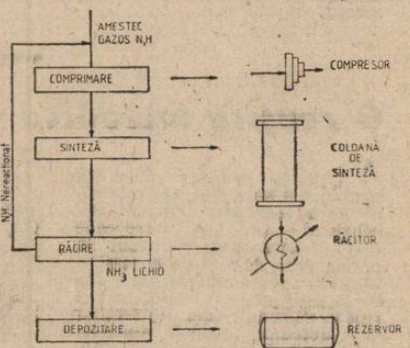


Fig. 2. — Flux tehnologic pentru obținerea amestecului azot: hidrogen

Fig. 3. — Sinteza propriu-zisă a amoniacului la presiuni medii. Analiza ierarhică a constituenților conținutului de chimie

Fig. 4. — Fluxul tehnologic pentru sinteza amoniacului la presiuni medii

[7] E. Noveanu, *Tehnica programării didactice*, E.D.P., 1977, p. 116.

Analiza atentă a figurilor de mai sus permite punerea în evidență a unei *corespondențe determinative între elementele de conținut și etapele procesului tehnologic*. Am considerat că această corespondență este determinativă, întrucît alegerea unui utilaj pentru realizarea unui proces este determinată de specificul procesului în cauză. Această *legătură cauzală* trebuie scoasă în evidență și conștientizată de către elev, ea reprezentînd substratul logic al învățării ce apare la elev. Altfel, poate apărea pericolul ca elevul să-și însușească o sumă de scheme tehnologice, fără a sesiza dependențele acestora de esența proceselor chimice. În același timp o astfel de abordare „deterministă" reprezintă un posibil punct de plecare pentru *justificarea* ulterioară a modificărilor și perfecționărilor tehnologice, domeniu pentru care trebuie să fie pregătit fiecare specialist care va lucra în industria modernă de mîine.

Fără a detalia toate elementele ce apar în planul practicii de predare propriu-zisă, vom marca totuși caracterul demersului instructiv în condițiile conținutului și obiectivelor urmărite.

Considerăm că aici se impune realizarea unui *demers inductiv*[8] în care, plecînd de la constituenții conținutului de chimie (structurați conform fig. 3), ajungem prin determinări succesive (identificări, enumerări, discriminări, eliminări, formulări de ipoteze, verificări de soluții) la schema instalației tehnologice adecvate scopului propus.

Un singur exemplu poate fi relevant pentru întregul ansamblu al demersului.

Pornind de la definirea echilibrului chimic, *profesorul* solicită elevilor să arate ce condiții favorizează deplasarea echilibrului spre obținerea amoniacului.

Elevul arată că scăderea temperaturii și creșterea presiunii favorizează obținerea amoniacului.

Răspunsul elevului determină o nouă întrebare a profesorului, care le solicită elevilor să arate ce factori favorizează creșterea vitezei de reacție. Pus în situația de a demonstra, *elevul* arată cum creșterea temperaturii și utilizarea unui catalizator adecvat determină creșterea vitezei de reacție. Acest răspuns îl determină pe profesor să ceară elevilor să definească temperatura optimă și să arate că aceasta este temperatura care pentru o conversie finală dată permite realizarea unei viteze de reacție maximă. Apoi, *profesorul cere elevilor să propună soluții tehnologice* pentru realizarea temperaturii optime.

Acest demers determină fluxul tehnologic (reprezentat în fig. 4), cînd profesorul cere elevilor să arate ce utilaje corespund fiecărei faze a procesului tehnologic; apoi proiectează pe ecran schema instalației tehnologice, pe care o analizează cu elevii.

Evident acest model reprezintă doar una din posibilitățile de realizare a instruirii la această disciplină. Strategiile instruirii pot fi însă diferite în dependență atît de conținutul și obiectivele capitolului, cît și de viziunea personală a fiecărui practician. Mai mult, chiar una și aceeași strategie se realizează în mod cu totul diferit în clasă, întrucît numărul factorilor care influențează asupra interacțiunii profesor-grup de elevi este mult prea mare pentru a putea fi pus sub control complet.

[8] Eugen Noveanu, Andrei Ionescu-Zaneti, Dan Mihalca, Demetra Preoteasa, *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățămînt*, E.D.P., București, 1983.

*O reușită metodică a predării biologiei**

AOFERI cadrelor didactice metodici și îndrumătoare metodice de specialitate, îmbunătățite continuu — iată una dintre căile majore care pot contribui la permanenta dezvoltare și modernizare a învățămîntului. O astfel de lucrare poate fi considerată și recent apărutul curs universitar de „Metodica predării științelor biologice", care, precum se arată în *Prefață*, „urmărește să vină, în primul rînd, în sprijinul studenților secțiilor de Biologie, Științe Naturale și Agricole și Biochimie pentru realizarea unei practici pedagogice eficiente". Metodica respectivă constituie totodată și un util instrument de activitate pentru profesorii de biologie din gimnaziu și licee, interesați în perfecționarea muncii lor didactice.

Indicațiile metodice ale lucrării acoperă întreaga gamă a predării științelor biologice, începînd cu clasa a V-a și terminînd cu clasa a XII-a. Autorii, cadre universitare din București, Cluj-Napoca și Iași au izbutit să sintetizeze, cu multă pricepere și la nivelul ultimilor cuceriri ale pedagogiei contemporane, nu numai o bogată bibliografie tematică românească și străină, ci și propria lor experiență de metodicieni, prezenți, de ani de zile, în activitatea de organizare și conducere a practicii pedagogice efectuată de numeroase serii de studenți — viitori profesori de biologie.

Cercetarea atentă printr-o grilă pedagogică a metodicii amintite (și tocmai acest unic obiectiv ne-a preocupat pe noi!) îți permite să descifrezi lesne coordonatele fundamentale ale lucrării: desăvîrșirea și ducerea mai departe, spre atingerea unor parametri calitativ superiori, a activității metodice de predare a științelor biologice, *utilizîndu-se* în acest scop și numeroase experimentări psihopedagogice reușite, organizate și conduse de autorii în diferite școli din țară.

Într-un număr restrîns de pagini, autorii au reușit să jaloneze, cu precizie și claritate, problemele nodale ale predării biologiei atît în aspectele lor teoretice, cît și — mai ales — în implicațiile lor aplicative, practice, actuale. (Astfel, pentru a da un singur exemplu, peste o pătrime din numărul paginilor cărții a fost rezervată

(Continuare în p. 64)

Conf. univ. dr. I. CREMER

* Maria Ciurchea, Anca Ciolac-Russu, Iordache Ion — *Metodica predării științelor biologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983

Definirea obiectivelor operaționale pentru o disciplină tehnică din învățămîntul superior

Dr. ing. CAMELIA ANDRONE
Institutul Politehnic din Iași

Dr. ANA STOICA
Centrul de Științe Sociale din Iași

1. CADRELE DIDACTICE **din învățămîntul general și liceal sînt familiarizate cu avantajele și neajunsurile obiectivelor operaționale formulate în termeni de comportament observabil și măsurabil.**
Profesorii din învățămîntul superior, însă, „nu cunosc și sînt tentați să refuze să folosească"[1] acești termeni. Fără a lua drept premisă constatarea autorilor străini, pe care nu am verificat-o la noi, acum, în studiul de față ne propunem să ne alăturăm cadrelor didactice universitare doritoare să-și sporească eficiența activității de instruire, oferind exemplare concrete — obiectivele operaționale și testul de evaluare — pentru un capitol din cadrul cursului „Probleme speciale de electrotehnică", prevăzut în planul de învățămînt pentru anul III de studii, semestru I, facultatea de electrotehnică, secția electroenergetică.

Un obiectiv operațional cuprinde descrierea unui ansamblu de comportamente (performanțe) pe care cadrul didactic dorește să le vadă manifestîndu-se la studenți. El descrie un rezultat așteptat, și nu poate fi niciodată o prezentare sau rezumatul cursului. Pentru a fi eficiente, obiectivele comportamentale trebuie definite înainte de a se începe predarea materiei, întrucît ele decid atît metodele de predare-învățare ce vor fi folosite, cît și modalitatea de evaluare a cunoștințelor studenților. Dacă studentul cunoaște obiectivele operaționale ale unui capitol din curs chiar înainte de studierea acestuia, el va avea posibilitatea să-și evalueze propriile progrese de-a lungul perioadei de instruire, să-și dozeze și să-și orienteze eforturile pentru reușită. Fiindu-i clare obiectivele cursului, studentul va ști ce fel de activități îl vor conduce la reușită, astfel încît să nu fie obligat să ghicească intențiile profesorului.

2. Semnalele electrice și răspunsul circuitelor electrice la diferite semnale de excitație este primul capitol al cursului, fiind deosebit de important, întrucît asigură o deschidere spre problematica întregii discipline și o bază pentru abordarea altor materii de specialitate și totodată pune la îndemîna viitorului inginer electroenergetician o metodă modernă de analiză a circuitelor electrice și anume *metoda funcției de transfer*. În formularea obiectivelor operaționale de mai jos se înțelege că subiectul este oricare student din anul de studii[2]. Prin natura și succesiunea lor, obiectivele prezentate fac mereu apel la comportamente învățate anterior fie la alte discipline, fie chiar la disciplina „Probleme speciale de electrotehnică"; prin urmare ele reprezintă atît obiective de stăpînire a materiei cît și obiective de transfer. În cadrul evaluării se cere aplicarea, analiza, interpretarea fizică etc., care sînt comportamente specifice obiectivelor de transfer. În obiectivele prezentate este implicită însușirea vocabularului relativ la determinarea răspunsului circuitelor electrice cu ajutorul funcției de transfer.

3. Pentru evaluarea progresului tuturor studenților la finele acestui capitol, am utilizat următorul test, care încearcă să constituie un eșantion reprezentativ al universului de situații posibile. Testul este aplicat în cursul semestrului, după încheierea seminarizării capitolului, sub formă de lucrare scrisă avînd scopul de a arăta atît profesorului cît și studentului, în ce măsură au atins, fiecare, obiectivele cursului:

„Fiind dat un circuit complex de ordinul unu, figura de pe tablă, și considerînd drept semnal răspuns tensiunea la bornele condensatorului, determinația:

a) funcția de transfer a circuitului corespunzător

[1] Mackenzie N., Eraut M., Jones H. C., *Arta de a preda și arta de a învăța*, București, E.D.P., 1975, p. 116.

[2] Cele patru componente (coloanele tabelului cu obiectivele operaționale) sînt redactate după G. de Landsheere (vezi *Definirea obiectivelor educației*, București, E.D.P., 1972, p. 203—215). Amsocotit însă inutilă coloana care indică „cine va produce comportamentul dorit (studentul). Pentru ultima componentă am preferat terminologia lui R. Mager, „norma minimă a performanței acceptabile" Vezi *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthiér-Willars, 1971) în loc de expresia lui G. de Landsheere: criteriile de acceptare."

domeniului frecvenței; *b)* răspunsul circuitului, dacă semnalul excitație este un impuls Dirac; *c)* răspunsul circuitului dacă semnalul excitație este treaptă-unitate; *d)* răspunsul circuitului, în regim liber, cu ajutorul funcției de transfer; *e)* răspunsul de regim permanent, dacă semnalul excitație este periodic și sinusoidal, cu ajutorul funcției de transfer; *f)* răspunsul de regim tranzitoriu al circuitului la co-

Nr. crt.	Comportamentul (studentului)	Produsul (performanța)	Condițiile	Norma minimă a performanței acceptabile
1.1.		*SEMNALE ELECTRICE PERIODICE ȘI APERIODICE*		
a	Să clasifice	semnalele electrice	după criteriile clasice, asociind și modul de definire în domeniul timp, cu ajutorul funcțiilor de variabilă reală;	Să denumească, să definească, să reprezinte grafic și să precizeze proprietățile următoarelor trei semnale electrice elementare: impuls exponențial nesimetric, treapta-unitate și impuls Dirac, din totalul de șapte semnale elementare uzuale și studiate;
b	Să enumere	semnalele elementare	—	
c	Să denumească	semnalul electric	fiind dat un semnal electric, desenat pe tablă sau vizualizat pe ecranul osciloscopului;	
d	Să definească	„	după intervalele de existență;	
e	Să retardeze	„	cu un anumit interval de timp:	
f	Să indice	consecința	înmulțirii unui semnal arbitrar cu semnalul treaptă-unitate:	
g	Să reprezinte	„	pe caiet sau pe tablă;	
h	Să explice	proprietatea de filtrare a impulsului Dirac;	cu ajutorul unui semnal electric la alegere;	
i	Să explice	avantajul descompunerii unui semnal arbitrar într-o sumă de semnale elementare;	în cazul circuitelor electrice liniare:	
j	Să determine	spectrul de amplitudini și de faze	fiind dată expresia analitică a unui semnal electric, cu ajutorul formulelor primite;	Să determine analitic spectrul de amplitudini și de faze pentru semnalul periodic trapezoidal și să denumească rezultatele obținute
k	Să enumere	conținutul în armonici	pentru un semnal electric periodic cu simplă sau dublă simetrie pară sau impară:	
l	Să reprezinte	spectrul de amplitudini și de faze	dînd valori întregi variabilei discrete *k*;	
m	*Să denumească*	*tipul spectrului*	*obținut*	
n	*Să efectueze*	integrala de convoluție	fiind date două semnale periodice de aceeași perioadă, exprimate analitic, cu ajutorul relației de definiție:	
o	Să identifice	frecvența semnalului rezultat	în funcție de frecvențele celor două semnale ce intră în convoluție;	
p	Să deducă	expresia funcției spectrale a unui semnal aperiodic	prin particularizarea expresiei funcției spectrale pentru un semnal periodic:	Să determine spectrul de amplitudini și de faze, să le reprezinte grafic și să interpreteze rezultatele, pentru un semnal impuls exponențial nesimetric.
r	Să aplice	expresia funcției spectrale	pentru un impuls exponențial simetric și nesimetric;	
s	Să reprezinte	spectrul de amplitudini și de faze	grafic, dînd valori întregi și fracționare frecvenței *f*;	
ș	Să delimiteze	banda de frecvențe utile	prin neglijarea frecvențelor a căror amplitudini sînt foarte mici în raport cu cele utile;	
t	Să demonstreze	formula de reprezentare a unui semnal arbitrar	cu ajutorul semnalelor treaptă întîrziate;	
ț	Să deducă	formula de descompunerea unui semnal arbitrar	cu ajutorul semnalelor impuls Dirac întîrziate:	
u	Să scrie	expresia generală a unui semnal periodic cu înfășurătoare aperiodică	în domeniul timp;	
v	Să transpună	„	în domeniul frecvență;	
z	Să enumere	semnalele periodice cu înfășurătoare aperiodică	ce rezultă prin atribuirea de valori particulare operatorului *s*.	

Nr. crt.	Comportamentul (studentului)	Produsul (performanța)	Condițiile	Norma minimă a performanței acceptabile
1.2.		*FUNCȚII DE TRANSFER ȘI RĂSPUNSUL CIRCUITELOR ELECTRICE*		
a	Să definească	frecvența complexă	cu ajutorul atenuării și a pulsației	
b	Să deducă	schema electrică în domeniul frecvență	fiind dată schema electrică în domeniul timp, în condiții inițiale nule;	
c	Să determine	impedanța și admitanța corespunzătoare oricărei perechi de noduri	pentru schema electrică în domeniul frecvență;	—
d	Să definească	funcția de transfer	corespunzătoare oricărui semnal de ieșire din circuitul dat;	—
e	Să numească	dimensiunea	funcției de transfer cerute;	—
f	Să determine	polii și zerourile	funcției de transfer cerute;	—
g	Să reprezinte	"	în planul frecvenței complexe;	—
h	Să identifice	numitorul funcției de transfer	cu ecuația caracteristică a circuitului dat;	—
i	Să identifice	polii funcției de transfer	cu frecvențele naturale ale circuitului dat:	—
j	Să identifice	numărul funcțiilor de transfer	cu numărul semnalelor răspuns ale circuitului dat;	—
k	Să definească	semnalul răspuns de regim liber	după natura polilor funcției de transfer:	—
l	Să recunoască	independența semnalelor răspuns de regim liber	față de forma de variație în timp a semnalului de excitație:	—
m	Să determine	răspunsul de regim permanent sinusoidal	cu ajutorul funcției de transfer;	—
n	Să determine	răspunsul de regim permanent staționar	"	—
o	Să demonstreze	teorema convoluției	pentru două semnale arbitare:	—
p	Să constate	analogia	cu rezultatele obținute pentru semnalele periodice:	—
r	Să recunoască	răspunsul unui circuit	corespunzător unui impuls Dirac, în domeniul timp și frecvență:	—
s	Să determine	răspunsul unui circuit	corespunzător unui semnal arbitrar de excitație cu ajutorul răspunsului său la impulsul Dirac;	—
t	Să determine	răspunsul unui circuit	corespunzător unui semnal treaptă-unitate cu ajutorul funcției de transfer;	—
u	Să determine	răspunsul unui circuit	corespunzător unui semnal arbitrar, cu ajutorul răspunsului său la treapta-unitate;	—

nectarea lui la semnalul excitație sinusoidal; *g)* răspunsul circuitului dacă semnalul excitație are o formă de variație în timp arbitrară, reprezentată pe tablă.

„Reprezentați grafic și numiți fiecare semnal răspuns obținut. Pentru rezolvare aveți la dispoziție o oră. Nu veți folosi nici un fel de material bibliografic. Pentru obținerea notei de promovare, la acest subiect, este necesar să răspundeți complet și exact, în scris, la primele trei puncte".

În cei patru ani de cînd am aplicat acest experiment am constatat că studenții apreciază pozitiv introducerea acestui capitol, se dedică și solicită probleme spre rezolvare, iar rezultatele confirmă concordanța dintre obiectivele pe care și le propune profesorul și cele ale studenților.

4. Principala obiecție adusă de unii autori față de obiectivele definite în termeni de comportament este aceea că nu toate scopurile urmărite de un sistem educațional pot fi traduse în acte concrete exteriorizate. Instruirea tehnică însă se pretează foarte bine la operaționalizarea obiectivelor, cu condiția de a nu absolutiza și a îngrădi astfel, creativitatea studenților.

Răspunderi și exigențe pentru toate disciplinele de învățămînt

Prof. SABIN SELAGEA
Școala din Vața de Jos, Jud. Hunedoara

ÎN CUVÎNTAREA LA MAREA ADUNARE POPULARĂ DIN MUNICIPIUL CLUJ-NAPOCA DIN 16 SEPTEMBRIE 1983, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ne oferă *modelul exemplar de înțelegere și abordare dialectică a raportului* dintre disciplinele de învățămînt: „La baza întregii activități a învățămîntului trebuie să punem permanent tot ce este nou în domeniul științei și tehnicii, al cunoașterii umane! Să așezăm în toate domeniile, la baza activității noastre, concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric! Să pornim întotdeauna de la faptul că ceea ce s-a realizat, ceea ce se cunoaște pînă acum într-un domeniu sau altul nu reprezintă limita maximă. Dimpotrivă, pe această bază trebuie să mergem înainte și să acționăm pentru a pătrunde tot mai adînc în tainele naturii, ale cunoașterii umane! Să pornim întotdeauna de la convingerea că oamenii de știință români, tineretul patriei noastre trebuie să participe activ la dezvoltarea științei, a cunoașterii universale!"

Este o nouă investiție de încredere și prețuire cu care partidul îi onorează pe cei care, la catedră, în atelierul sau pe lotul școlii, își consacră vocația și pasiunea instruirii și educării generațiilor succesive de elevi. Sublinierea atribuțiilor crescînde, pe care le au cadrele didactice în totalitatea lor, înseamnă implicit recunoașterea rolului și rostului fiecăruia în parte, ca pîrghii constitutive ale aceluiași efort comun de pregătire a tineretului pentru viață, pentru muncă. Înțelegem, așadar, că fiecare educator și fiecare disciplină de învățămînt trebuie să-și aducă prinosul său de angajare constructivă și de dăruire neprecupețită cauzei mărețe spre care năzuim — formarea omului nou, constructor al comunismului. *Personalitatea acestuia trebuie să fie o entitate complexă și armonios dezvoltată fizic, moral, politic și intelectual, cu dominantele cerute și impuse de profesiunea și domeniul în care ea se realizează.* Din acest punct de vedere, *răspunderile sînt unitare pentru toate disciplinele de învățămînt, fiecare dintre ele răspunzînd prin conținut și strategii unei laturi a educației comuniste.*

Delimitările care s-au făcut și care se mențin încă, prin încadrarea acestora la una sau la alta din cele patru grupe cunoscute — realiste, umanistice, estetice și practice — au avut și au în vedere specificul și sfera cunoștințelor, natura deprinderilor și răspunderea pe care și-o asumă fiecare în sistemul educației comuniste. Școala își poate îndeplini sarcinile ei complexe numai prin acțiunea convergentă și simultană a tuturor acestor categorii de discipline, contribuțiile fiecăreia dintre ele nefiind niciodecum mărimi apriorice și invariabile, ci funcții pendinte de opțiunea și perspectiva profesională a individului. De aceea, atitudinea unor cadre didactice de abordare și înțelegere rigidă a raportului dintre disciplinele școlare, prin supralicitarea atribuțiilor unora dintre ele și prin minimalizarea importanței altora, nu poate fi, după opinia noastră, decît dăunătoare procesului de învățămînt, slăbindu-i puterea de înrîurire pozitivă și demobilizîndu-i pe cei care, cu dragoste, vocație și pasiune, i s-au dedicat și i se dedică.

De la domeniile științifice la disciplinele de învățămînt

De cîțiva ani încoace termenul de disciplină de bază însoțește tot mai des numele unor obiecte de învățămînt ca matematica, fizica, biologia, chimia, cele tehnice, ele subliniind nu numai imprevizibila și spectaculoasa dezvoltare de pînă acum a acestora, ci, mai ales, perspectivele sigure pe care le vor avea ca domenii prioritare ale gîndirii și acțiunii umane în ansamblu. Dar, *înțelesul curent și mai restrîns al termenului în discuție ne trimite spre o trăsătură relativ nouă a acestor științe particulare și anume la capacitatea lor de interdisciplinarizare, adică de cooperare permanentă între ele, ori cu alte domenii de investigație, la forța lor de întrepă-*

trundere și conlucrare creatoare, care fac și determină ca, în evasitotalitatea lor, procesele cunoașterii să se ordoneze într-un lanț dialectic neîntrerupt și neliniar. *Larga lor aplicabilitate practică, varietatea și mobilitatea deosebită a instrumentelor de lucru, însemnătatea lor socială și economică, influența lor directă asupra destinului și evoluției omului polarizează neîncetat uriașele energii ale minții omenești. În mod firesc și necesar aceste științe și-au creat îndreptățite priorități și în sistemul nostru de învățămînt, studierea lor generalizîndu-se în întreaga rețea liceală, iar spațiul de timp pentru predarea și însușirea acestora mărindu-se considerabil.* Obiectivele, sarcinile și direcțiile revoluției tehnico-științifice, extinderea mecanizării și automatizării în mai toate compartimentele vieții noastre de fiecare zi reclamă tot mai imperios *politehnizarea instruirii*, astfel încît cunoștințele și deprinderile tehnice minime să se constituie într-o dominantă stabilă și creatoare a muncitorului de mîine, indiferent de domeniul particular în care va lucra.

„Noi avem nevoie de muncitori care să fie în stare să rezolve cu ușurință orice problemă și să treacă de la o meserie la alta" — spunea secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea de la Cluj-Napoca, rostită cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1983/1984. Aceasta înseamnă că *temeinica pregătire tehnică și de specialitate și asigurarea unei cît mai largi competențe și mobilități profesionale sînt necesare încă de pe acum, spre a-l face pe specialistul viitorului, apt și capabil să răspundă unei mari diversități de sarcini și atribuții. Acest imperativ nu presupune cîtuși de puțin că tehnica va ajunge vreodată să domine fondul vieții noastre sufletești, ci el ne întărește și mai mult convingerea că în viitor spiritul uman, mereu însetat de cunoaștere și creație, nu se va putea exprima în deplinătatea lui fără a apela în măsură mai mare sau mai mică la mijloacele și datele științelor fundamentale.*

Dar ne putem oare imagina vreo școală în care elevii nu ar învăța să cînte, acum cînd muzica patriotică și revoluționară fascinează întregul tineret, întreținîndu-i mîndria și sentimentul demnității naționale? Nu o dată secretarul general al partidului a accentuat asupra valorii și necesității pregătirii fizice a întregului tineret, ideile și orientările sale materializîndu-se în condiții superioare de organizare și desfășurare a acestei activități. În același mod, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat, încă cu mulți ani în urmă, necesitatea învățării în școală a cel puțin două limbi străine. Astăzi s-a confirmat că schimbul continuu de valori, fie ele tehnice, științifice, artistice ori de altă natură, ca și participarea noastră la îmbogățirea patrimoniului cultural universal înseamnă la urma urmelor creșterea și lărgirea posibilităților de exprimare în limbile popoarelor cu vechi și bogate civilizații.

Extrapolări necesare

Cum arătam, prin extrapolare la sfera învățămîntului, termenul de *discipline de bază* a fost asociat matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, precum și științelor tehnice din toate domeniile, *alăturarea propunîndu-și să scoată în evidență legăturile și asemănările dintre disciplinele amintite și domeniile științifice pe care le reprezintă și, îndeosebi, să sublinieze prioritățile pe care ele le-au dobîndit în sistemul nostru de învățămînt.*

Mai mult decît atît, el a început să circule de la o vreme împreună cu corelativul său antonimic — discipline care nu sînt de bază. Evident, semnificațiile celor doi termeni conțineau și exprimau anumite particularități ale celor două grupe de discipline școlare, prin raportare la domeniile științifice sau umaniste respective. Termenul întîi avea în vedere complexitatea mai mare a obiectelor în cauză, larga și permanenta lor deschidere spre alte domenii de investigație, capacitatea lor de întrepătrundere și interferare, precum și interesul mai mare cu care le abordau elevii și părinții. Termenul al doilea făcea trimitere directă spre caracterul mai închis al disciplinelor la care se referea, adică spre ideea că ele au mai puține resurse și disponibilități de înnoire și că dovedesc o mai mare stabilitate a conceptelor și principiilor lor de bază. Cum ușor se poate vedea și înțelege, *termenii aceștia exprimau în exclusivitate proprietățile intrinseci ale disciplinelor pe care le subsumau, proprietăți pe care majoritatea cadrelor didactice le cunoaște și le acceptă.* Ei exprimau simple judecăți obiective și principiale și nicidecum vreo atitudine subiectivă care să fie favorabilă unora și defavorabilă altora.

De la extrapolări la denaturări

Pînă cînd acești termeni și-au păstrat și s-au menținut aproape de înțelesul lor primar, pătrunderea și utilizarea lor în limbajul didactic nu a supărat pe nimeni. Treptat însă, fie din nebăgare de seamă, fie în chip deliberat, în anumite școli ei au început să fie confundați cu „principal" și „secundar", contrapunerea aceasta căpătînd o discretă nuanță *peiorativă*. Unele cadre didactice s-au situat ferm pe poziția *disocierii tranșante între disciplinele așa-zise realiste* și cele *umaniste*. Primele erau considerate *singurele deschizătoare de perspective* și, deci, *singurele demne de atenția elevilor și a părinților*, iar obiectele din grupa a doua ajunseseră un fel de *anexe* ale celor dintîi. Or, *înțelegerea și recunoașterea obiectivă a rolului coordonator și a prioritații fizicii, matematicii, biologiei, chimiei etc., în ansamblul factorilor de instruire și pregătire profesională a viitorilor*

specialiști nu înseamnă cîtuși de puțin exacerbarea rolului acestora și, cu atît mai puțin, minimalizarea importanței celorlalte. **Acesta este spiritul care străbate și definește întreaga politică școlară a partidului nostru, care înțelege instrucția și educația ca pe un proces unitar, realizat cu participarea tuturor factorilor implicați.**

Dar, scăpîndu-se din vedere acest adevăr, *exagerările au mers și mai departe, atitudinile subiective ale unor cadre didactice coborînd spre antinomia „important" și „neimportant", iar de aici nemaitrebuind decît un pas pînă la „obligatoriu" și „neobligatoriu".* Astfel de aprecieri și judecăți au fost preluate fără discernămînt și în înțelesul lor cel mai propriu de către unii părinți *neavizați*, care au început să-și manifeste deschis *rezervele* în legătură cu oportunitatea unor obiecte în planurile noastre de învățămînt. Evident, optica aceasta, care a apărut mai întîi în rîndurile unor profesori de la învățămîntul liceal, pare să fi avut parțial o explicație obiectivă, dată fiind preponderența disciplinelor realiste și tehnice și vizibila îngustare a preocupărilor elevilor, interesul lor restrîngîndu-se în jurul cîtorva materii de profil, în jurul viitoarei specialități, care aici se conturează în mare măsură. Dar ni se pare cu totul de neînțeles faptul că *asemenea atitudine și-a făcut treptat „prozeliți" și în învățămîntul gimnazial*, unde fiecare obiect devine indispensabil pentru constituirea fondului de aur al culturii generale și, îndeosebi, pentru jalonarea viitoarei personalități. *Este adevărat, atît în etapa liceală, cît și în cea gimnazială există, precum apreciază și teoria pedagogică, cîteva obiecte de bază care alcătuiesc nucleul dezvoltării intelectuale de mai tîrziu și scheletul teoretic al viitoarelor profesiuni.* Dar, dincolo de acest principiu, **toate disciplinele didactice își au rolul și dreptul lor imprescriptibil în desăvîrșirea personalității tînărului, personalitate care se clădește pe armătura de oțel a celor mai înalte sentimente și convingeri patriotice.**

Consecințe asupra climatului școlar

Nu este greu să intuim *consecințele păgubitoare* care decurg și care apar prin efectul unor astfel de clasificări. *Stigmatul neînsemnătății* sau al *neobligativității* care se aruncă, pe alocuri, asupra unora sau altora dintre disciplinele didactice *poate avea efecte descurajatoare și demobilizatoare în rîndul elevilor*, dacă nu chiar urmări de natura unor atitudini de *disprețuire* a obiectelor în cauză. Încetul cu încetul dispare motivația care întreține și alimentează interesul față de ele; *unii elevi se sustrag sistematic de la obligațiile lor zilnice, refuză să participe la ore și în cele din urmă devin anonimii fără de voie ai unor opinii colective.* Cu alte cuvinte, *ajung să se frustreze de neprețuite și irecuperabile valori ale științei, literaturii, artei și eticii noastre socialiste*, pe care școala le pune cu generozitate la îndemînă tuturor celor dornici să învețe. Instruirea și educarea lor *se umple de la o zi la alta cu numeroase goluri care dau inconsistență și notă de provizorat cunoștințelor și pregătirii lor generale.* Dar, *urmarea cea mai nedorită* o constituie *deprecierea lentă a raporturilor de muncă, de încredere, de respect și colaborare dintre cadrele didactice, dintre acestea și elevi.* Clasificarea obiectelor de învățămînt de către unii colegi în „importante" și „neimportante" poate duce la prejudecata că într-o școală există profesori „importanți", iar alții „mai puțin importanți", calificările și etichetările acestea făcîndu-se prin simplă raportare la profilurile disciplinelor pe care le predau. Or, **nu conținutul și natura obiectului hotărăsc, la urma urmelor, cine este mai important într-o școală și cine este mai puțin important, ci o serie de criterii care țin de profilul moral, de pregătitea politică și profesională, de patosul dăruirii și devotamentului față de idealurile învățămîntului.** Cei care gîndesc astfel eludează cu bună știință adevărul îndeobște cunoscut că *elevii îi diferențiază în exclusivitate pe proprii lor profesori după dragostea și pasiunea față de obiectul specialității, după rigoarea și acuratețea pregătirii zilnice, după harul măiestriei lor pedagogice.* Și tot astfel, mulți elevi datorează afirmarea lor prestigioasă în domeniile artei, culturii, sportului etc., profesorilor care s-au apropiat de ei cu dragoste și încredere, deșteptîndu-le interesul pentru aceste profesiuni și punîndu-le în valoare întregul zăcămînt de aptitudini, care, în alte condiții, ar fi rămas șoapte în vînt.

Concluzii

De-a lungul întregului nostru demers am încercat pe cît este posibil să ne transpunem în universul de gînduri și simțiri ale elevilor, ale acelora care vin la școală cu mințile și inimile larg deschise, dornici să găsească în „paginile" fiecărui obiect de învățămînt mărgăritare de înțelepciune și căile sigure spre tainele și miracolele lumii înconjurătoare, terenul fertil de afirmare a personalității lor. Pentru ei **nu există discipline principale și secundare, există doar discipline obligatorii de învățămînt. Îndeosebi în primii ani de școală ei nu fac diferențieri valorice între matematică și desen, între limba română și muzică, între biologie și educație fizică, participînd la fiecare dintre acestea cu respect egal, cu aceeași însuflețire și cu aceeași dorință de cunoaștere.** Iar *dacă se întîmplă ca mai tîrziu convingerile și sentimentele lor să fie puse în grea cumpănă, răspunderea o purtăm în exclusivitate noi, cei care încercăm uneori să ne prevalăm, chiar și fără vreun merit personal, de numele obiectului de specialitate, spre a slăbi autoritatea altor discipline, cu mai puțină sonoritate a numelui.*

Posibilităţi noi de desfăşurare a lecţiei de sinteză

Prof. MARGARETA ARMAŞU
Liceul „D. Cantemir" din Iaşi

ULTIMILE PROGRAME ŞI MANUALE DE LIMBĂ ŞI LITERATURĂ ROMÂNĂ pentru gimnaziu şi liceu introduc cerinţe sporite privind lecţiile, temele şi compunerile de sinteză, repartizîndu-le şi un număr corespunzător de ore.
Dat fiind caracterul lor pronunţat formativ, lecţiilor de sinteză li se acordă cu îndreptăţire o importanţă deosebită, ilustrată şi în bogăţia indicaţiilor care prevăd, pe lîngă lecţii de sinteză şi teme de sinteză.

Spre a realiza obiectivele didactico-educative implicate, noi propunem încă o modalitate de realizare a *lecţiei* şi *compunerii de sinteză*, anume, *seminarul scris*.

Prin accepţiunea sa, termenul *seminar*, conform tuturor dicţionarelor, presupune *o activitate practică* de adîncire, fixare şi sistematizare a cunoştinţelor dobîndite despre un subiect, o temă, activitate desfăşurată sub conducerea cadrului didactic (asistent, profesor); realizarea ei în scris nu face decît să-i accentueze caracterul practic-aplicativ. Muncă individuală creatoare, *seminarul scris* oferă măsura obiectivă a cunoştinţelor şi posibilităţilor elevului de exprimare concisă, la obiect, sobră sau colorată a unui anume volum de idei, într-un timp dat[1] ceea ce-l apropie oarecum de tradiţionalele teze sau lucrări de control.

Seminarul scris se deosebeşte însă de teze şi lucrări de control prin faptul că elevul poate utiliza în oră o parte din materialul pregătit anterior, nemaifiind timorat de importanţa hotărîtoare a notei pentru situaţia lui şcolară finală; se deosebeşte şi de celelalte modalităţi didactice, lecţia, tema şi compoziţia de sinteză, pentru că schimbă locul şi rolul momentului principal, elocuţiunea-redactarea, ce se face acum în clasă sub îndrumarea şi controlul direct al profesorului, elevul fiind ferit de tentaţia copierii bibliografiei şi apelului la un eventual ajutor străin, de consumul excesiv de timp. Avantajul seminarului scris este acela *că asimilează* forme, procedee specifice mai multor activităţi didactice amintite, le cumulează în proporţie considerabilă.

Realizarea subiectelor de sinteză implică atît informaţie cît şi creaţie, contribuţie personală, putere de prelucrare şi reorganizare a cunoştinţelor încît seminarul scris solicită posibilităţile ambelor tipuri intelectuale dominante, cel reproductiv, bazat pe activitatea memoriei şi cel creativ-imaginativ, profesorul avînd obligaţia să diversifice sarcinile, ţinînd seama de aceste trăsături. Programele şi manualele recomandă cîteva subiecte de sinteză cărora li s-ar mai putea adăuga şi altele: la clasa a IX-a: *Aspectele umanismului (cronicarilor)*, *Rolul presei în epoca paşoptistă;* la clasa a XI-a: *Motive naţionale şi universale în lirica eminesciană*, *Realism clasic şi romantism în romanul lui G. Călinescu;* la clasa a XII-a: *Imaginea satului de cîmpie în proza contemporană* s.a. *Seminarul scris* se realizează în cîteva etape sau *momente* împrumutate de la lecţia[2] şi compunerea de sinteză[3].

I. Anunţarea şi clarificarea subiectului, difuzarea bibliografiei.

II. Pregătirea, invenţiunea sau dispoziţiunea materialului documentar.

III. Redactarea, elocuţiunea.

IV. Discutarea şi corectarea, evaluarea lucrului în oră şi a rezultatelor activităţii îndrumate.

I. Anunţarea subiectului şi a bibliografiei se poate face la începutul trimestrului sau cu o săptămînă înainte, precizîndu-se data seminarului scris, durata (o oră-două ore), felul desfăşurării activităţii şi *sarcinile concrete ce revin grupelor de elevi*.

Odată cu anunţarea subiectului, profesorul indică şi bibliografia minimă, cu operele literare citite, cu bibliografia de referinţă la pagină şi paragraf; recomandabil e ca textele bibliografice să fie dintre cele reprezentative, cu cît mai puţine pagini. Nu vor lipsi nici lucrările cunoscute din lecţiile anterioare, nici titluri noi.

II. Pregătirea seminarului scris corespunde invenţiunii (căutării ideilor)[4] şi dispoziţiunii (stabilirea planului)[5] din compunerile cu subiect obligatoriu[6]. Aceste momente pot fi

[1] Aurelien Sauvageot, *Français écrit — français parlé*, Paris, 1962.

[2] *Metodica predării limbii şi literaturii române*, E.D.P., Bucureşti, 1973, pag. 196 şi 259.
[3] Constantin Parfene, *Compoziţiile în şcoală — aspecte metodice*, E.D.P., Bucureşti, 1980, pag. 130, 237, 321.
[4] Mario Roustan, *Précis d'explication français*, Librairie classique Delaplane, f.a.
[5] Henri Bénac, *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, Paris, Hachette, 1970; pag. 105—107.
[6] Constantin Parfene, *op. cit.*, pag. 145.

realizate atît *în clasă*, cît și *acasă*, potrivit nivelului de pregătire al elevilor, în ambele situații, materia fiind cunoscută din lecțiile anterioare.

Pregătirea în clasă este: a) *parțială*, cînd se clarifică doar cerințele titlului și se propune un plan orientativ, elevului rămînîndu-i sarcina cea mai grea, de repetare a materiei, de asimilare a cunoștințelor noi și de prelucrare, ordonare a tuturor ideilor și b) *integrală* cînd, sub conducerea profesorului, se alcătuiește planul subiectului, deci *se stabilesc problemele seminarului scris*, se revăd textele operelor literare și materialul bibliografic minimal adus din timp în oră, se revăd fișele de lectură întocmite și folosite la lecțiile curente. Această modalitate de pregătire integrală a lucrării în clasă își are justificarea doar în cazul unui subiect scurt, cuprinzînd puține opere lirice, de mică întindere, cu o problematică restrînsă, și îndeosebi se folosește pentru elevii care n-au deprinderi consolidate de muncă intelectuală independentă și nu-și îndeplinesc obligațiile școlare acasă; procedeul asigură îndeplinirea condițiilor *minime* pentru desfășurarea optimă a orei următoare.

În ambele situații, participarea elevilor la invenție și dispoziție trebuie apreciată de profesor, în carnetul său de observații. Nota pentru activitatea din acest moment al seminarului poate fi inclusă în evaluarea generală, după corectarea elocuțiunii, cuprinzînd, astfel, toate valorile cunoștințelor și priceperilor elevului. Obișnuit, lucrările seminarului scris se corectează și se notează la toată clasa, fiind puține într-un an (două).

III. Redactarea, elocuțiunea formează altă parte, alt moment al seminarului scris, pe care-l apropiem de ultimul, evaluarea, prin cumulul a două ore, fapt posibil odată pe trimestru. La începutul orei, după ce se reamintește subiectul sintezei recapitulative și planul pregătit anterior în clasă și acasă, profesorul împarte problemele planului grupelor omogene de elevi, avînd în vedere factura lor intelectuală (reproductivă-memorizatoare sau inventiv-creatoare), oferindu-le șanse de succes, de satisfacție, relativ egale. Cu materialul necesar mai de mult recomandat și studiat (în clasă și acasă) elevii grupei se pot consulta la început dar redactează individual problema ce le-a revenit din planul subiectului.

Profesorul îndrumă discret, urmărește ca toți elevii să valorifice bibliografia, cunoștințele și tot timpul acordat. După cele 45' sau chiar 55' de lucru se dă o scurtă pauză, apoi se trece la *lectura, discutarea și evaluarea lucrărilor*, adică se face asamblarea problemelor, se încheagă subiectul seminarului. Elevilor fără deprinderi consolidate de muncă intelectuală independentă li se poate da ca temă copierea unei lucrări bune din cele citite în oră, ceilalți fiind stimulați să-și redacteze singuri restul problemelor.

Exemplu: *Lecția și compunerea de sinteză* la clasa a IX-a și a XI-a despre *Umanismul cărturarilor noștri din sec. XVII—XVIII*. Se reamintește elevilor toate activitățile învățării capitolelor cuprinzătoare: expunerile cu plan și vocabular votate în caiete, ideile și noțiunile, datele învățate din manual despre Varlaam, Dosoftei, Antim Ivireanul și Simion Ștefan, însemnările din vizita-lecție la Muzeul Literaturii Române Vechi, urmată de compunerea după plan, *La Casa Dosoftei*, cunoștințele dobîndite despre operele cronicarilor și compunerea *Arta portretului anecdotic* la Ion Neculce, cum și tema de acasă despre Dimitrie Cantemir, *cărturar și domnitor patriot*.

I. Subiectul sintezei se anunță la sfîrșitul săptămînii cînd se dă elevilor și *bibliografia facultativă*, anume, Petru Vaida, *Dimitrie Cantemir și umanismul*, Minerva, Buc., 1972, pag. 71 și 95, *Istoria literaturii romane*, vol. I, Edit. Academiei, Buc., 1964, pag. 674 și 413.

II. Pregătirea seminarului se face integral, în clasă, unde se aduc operele studiate (dicționare), lucrările recomandate, manualul și caietele cu notițele, temele și compunerile anterioare. Profesorul scrie pe tablă *planul de idei al subiectului*. Personal am utilizat următorul plan de idei:

1. Sensul termenului *umanism*: date cunoscute despre dezvoltarea umanismului în lume și la noi.

2. Aspecte umaniste ale activității cărturarilor religioși.

a) Cine sînt acești cărturari? *Ce opere au scris, felul lor.*

b) Dragostea lor de frumos, de carte.

c) Cultivarea limbii naționale, impunerea ei în biserică.

d) Patriotismul lor cultural — *în ce opere?*

3. Aspecte ale umanismului cronicarilor.

a) Cunoașterea limbilor clasice, a ideilor umaniste — *care?*
— *cine?*

b) Preocuparea pentru descoperirea omului, a realităților vieții omului pe pămînt, nu în ceruri —*cine?*
— *opera.*

c) Dragostea și lauda cerului e înlocuită cu dragostea și lauda țării, descrierea ei
— *în ce opere?*
— *cum? exemple.*

d) Afirmarea ideilor despre originea nobilă a poporului și limbii române, anume, *ce origine?*
— *în ce opere? citate.*

e) Cultivarea limbii române vorbite și modelarea ei artistică:
— *cum?*
— *în ce opere? exemple.*

4. Contribuția cronicarilor la dezvoltarea literaturii artistice naționale:

a) arta portretului — *la care autor? în ce operă? ce portret?*

b) arta descrierii — *la ce autor? în ce operă?*
c) arta povestirii — *la ce autor? în ce operă? calităţile ei.*

5. Concluzii—rolul cronicarilor în epocă şi mai tîrziu.

Cine s-a inspirat din operele lor? în ce scrieri? Specificul umanismului cărturarilor noştri din sec. XVII—XVIII.

Elevii caută răspunsuri la fiecare problemă

III. *Redactarea, elocuţiunea* se poate face şi în lecţia următoare, peste o zi, cînd elevii au două ore consecutive. Profesorul are grijă să-i îndrume pe toţi elevii în folosirea fiecărui minut, a fiecărui material pregătit.

IV. *Discutarea, corectarea şi aprecierea lucrărilor*, le face de obicei profesorul, după ce a ascultat 2—3 compuneri şi le-a discutat cu elevii.

Cercetarea elementelor de istorie locală şi integrarea lor în lecţie

Prof. V. ANDRIŢOIU
Liceul Industrial Nr. 4 din Tg. Jiu

PARALEL CU NEVOIA DE CUNOAŞTERE A ISTORIEI NAŢIONALE care pentru elev — dar şi pentru cetăţeanul trecut de vîrsta şcolarizării — îşi are începutul în parcurgerea manualului de istorie şi se continuă prin mijlocirea librăriei, bibliotecii şi muzeului, prin consultarea revistelor de specialitate, studierea temeinică a documentelor de partid, creşte simţitor setea reală, tot mai manifestă, de cunoaştere a istoriei locale.

Sarcina cercetării şi valorificării istoriei locale revine în primul rînd profesorului de istorie. Posedînd solide cunoştinţe de specialitate şi stăpîn pe tehnica muncii de cercetare, activitate care se împleteşte organic la profesorul de istorie cu aceea de instruire şi de educare a tinerei generaţii. În această direcţie, catedra de istorie a Liceului Industrial de Construcţii din Tg. Jiu are o experienţă pozitivă. Au fost abordate diverse teme de cercetare, între care amintim: „Istoria oraşului Tg. Jiu", „Gorjul în timpul primului război mondial", „Contribuţii gorjene la Războiul de cucerire a independenţei de stat", „Formarea clasei muncitoare în judeţul Gorj şi primele forme de organizare a ei", „Învăţămîntul gorjan din prima jumătate a secolului al XIX-lea" etc. Dar munca de cercetare ştiinţifică este plină de dificultăţi, pe care numai cei animaţi de pasiune şi cult pentru adevăr le pot depăşi. Finalizarea unor teme pe care ni le-am propus cere încă mult timp, iar rezultatele obţinute pînă în prezent au fost valorificate prin publicarea în presa locală, alcătuirea unor lucrări în vederea obţinerii gradelor didactice, cu prilejul unor sesiuni de comunicări şi referate, precum şi prin utilizarea lor în cadrul lecţiilor.

Profesorii, îndeosebi cei din învăţămîntul mediu, au posibilitatea să antreneze în munca de cercetare şi cercurile de istorie ale elevilor pe care le conduc. În acest sens, cercul de istorie „Litovoi" din liceul nostru a realizat un modest, dar şi promiţător început. De fapt, totul a pornit de la alcătuirea unei culegeri de texte, inscripţii şi documente, pe care am intitulat-o „Crestomaţia istoriei Gorjului". Intrînd în contact cu munca de cercetare, puşi în faţa documentului, autentic, elevii au fost atraşi îndeosebi de actele vechi, scrise cu caractere chirilice. **A trebuit să-i orientăm asupra tehnicii muncii de cercetare, pornind de la alcătuirea fişelor bibliografice şi ştiinţifice, să-i iniţiem în privinţa modalităţilor de alegere a temei care urmează să fie investigată şi a redactării unei lucrări ştiinţifice, căreia nu-i poate lipsi aparatul critic.** Elevii au fost obişnuiţi şi cu depistarea şi interpretarea informaţiei istorice directe cu caracter arheologic, prin intermediul muzeului judeţean şi a săpăturilor, a documentelor aflate în filiala locală a Arhivelor Statului, ca şi a celor colecţionate de ei şi intrate în dotarea cabinetului de istorie, sau a materialului folcloric şi etnografic, cules prin excursii de studii sau activitate individuală.

Treptat, pe măsura deprinderii de către membrii cercului a tehnicii muncii de cercetare şi sub impulsul pasiunii pentru cunoaşterea istoriei locale, încurajaţi şi de elanul vîrstei lor, ne-am propus atingerea unor obiective cu un grad mai înalt de dificultate. Rezultatele deosebite au încununat eforturile membrilor cercului cu prilejul Sesiunii naţionale de comunicări şi referate a elevilor, din anul 1982, cînd lucrările ştiinţifice susţinute de ei au obţinut locul I şi o menţiune

la faza județeană, iar la faza pe țară, desfășurată la Craiova, locul al II-lea*.

Activitatea de cercetare a istoriei locale, pe care o desfășurăm individual sau alături de elevi, se bucură de înțelegerea și sprijinul neprecupețit al conducerii liceului nostru, condiție fără de care n-ar fi fost posibile succesele înregistrate. Una dintre ultimele acțiuni de mai mare importanță a fost excursia de studii, cu o durată de zece zile, pe care membrii cercului au întreprins-o la București, în ianuarie 1983, în scopul depistării de material documentar din fondurile Arhivei Istorice Centrale. Filmele documentare pe care elevii le-au putut viziona, amabilitatea și căldura cu care specialiștii i-au înconjurat și i-au sprijinit au impresionat și au lăsat o plăcută și durabilă amintire pentru „litovoiști". Xerografiile realizate în timpul cercetărilor întreprinse, intrate în dotarea cabinetului de istorie, au constituit baza pe care se întemeiază o nouă și atractivă activitate în cadrul cercului: descifrarea scrierii chirilice.

Alături de cercetările întreprinse în filiala din Tîrgu-Jiu a Arhivelor Statului, această acțiune a îngăduit elevilor să participe cu șanse sporite la ediția din acest an a sesiunii științifice naționale a elevilor. Într-adevăr, munca lor a fost încununată cu premiile I, II și III la faza județeană a sesiunii de referate și comunicări științifice care a avut loc la 11 iunie anul curent, iar acum așteaptă, cu emoții și speranțe, participarea la faza națională.

Prin însăși menirea profesiei, trebuie să ne străduim să valorificăm rezultatele cercetărilor noastre, ale cercului pe care îl îndrumăm, în cadrul lecțiilor de istorie a patriei. Astfel, lecția capătă mai multă culoare, devine mai atractivă, își îmbogățește sensurile instructiv-educative. Fără pretenția de a da rețete — nu se poate și n-ar folosi nimănui —, să considerăm că integrarea elementelor de istorie locală în lecția de istorie a patriei se face cu spirit critic, de discernămînt, **succesul fiind condiționat de gradul pregătirii de specialitate și de cunoaștere a faptului particular, de priceperea de a selecționa nu numai ce, ci, cît și cum să comunicăm elevilor. Totul depinde,** în cele din urmă, **de ceea ce numim măiestrie profesională,** studiile privind metodica predării istoriei avînd foarte puține referiri la integrarea istoriei locale în istoria patriei, iar din unele lipsesc chiar, cea mai substanțială contribuție în această direcție fiind adusă de către profesorii clujeni[1]. Elementele de istorie locală pot fi integrate în lecțiile de istorie a patriei printr-o gamă largă de metode și procedee: referatele alcătuite de elevi, povestirea, conversația, expunerea, citirea explicativă sau expresivă, intuiția directă sau cu ajutorul mijloacelor moderne de învățămînt, excursiile și vizitele, lecțiile ținute în muzeu, la arhivă sau la locul desfășurării unor evenimente etc. Este indicat ca materialul istoric local să oglindească veridic faptele la care se referă, avînd întotdeauna grija de a subordona faptul zonal celui general, pentru a nu abate atenția elevilor asupra particularului, prejudiciind astfel sensul major al lecției de istorie a patriei. Să nu uităm că unele fapte, stări de lucruri sau desfășurări istorice locale au o semnificație de importanță națională, situație care favorizează cu atît mai mult integrarea lor în lecție.

Pentru profesorul preocupat de realizarea *unor lecții în care coloritul local vine* să le îmbogățească sau chiar să ajute la explicarea unor evenimente sau desfășurări cu caracter general, se ridică mai întîi două probleme: cît timp va ocupa integrarea localului din economia întregii lecții și care să fie rolul elevului în această situație: acela de receptor pasiv al informației, sau de participant activ, de colaborator al nostru. Firește, activitatea de informare și de educare patriotică a lor, atunci cînd setea de cunoaștere le-a fost trezită, nu se poate reduce la orele de curs, nici la activitatea în cadrul cercului de istorie, deși aceasta poate fi, cînd este bine îndrumată, de un real folos în realizarea cu succes a lecțiilor.

Iată cîteva metode și procedee de integrare a elementelor de istorie locală la care am recurs, credem, cu bune rezultate. Tema „De la Revoluția din 1821 pînă la Revoluția din 1848", conform programei, este tratată de-a lungul mai multor lecții. După ce într-o primă lecție am făcut o prezentare a contextului internațional în care au evoluat țările române și am subliniat importanța restabilirii domniilor pămîntene, am insistat asupra schimbărilor produse în statutul politico-juridic al Moldovei și Țării Românești prin Convenția de la Akkerman din 1826 și, îndeosebi, prin tratatul de pace de la Adrianopol din 1829. Apoi am analizat temeinic Regulamentul organic, legiuire nouă, impusă celor două principate în timpul ocupației militare țariste. În cadrul acestei lecții, atît de încărcată cu informație nouă și de mare însemnătate pentru înțelegerea evoluției istorice a Principatelor în deceniile următoare, am gîndit că este necesar să reținem atenția elevilor cu două probleme care au și importanță locală, dar și semnificații generale, pe care manualul cred că este bine să le enunțe. Atunci cînd am prezentat elevilor războiul ruso-turc din anii 1828—1829, am făcut cîteva referiri *la participarea unor forțe românești alături de trupele țariste la luptele împotriva turcilor, la loc de frunte situîndu-se pandurii, unul dintre cei mai strălucițiți comandanți ai lor fiind gorjanul* Gheorghe Magheru. După ce le-am stîrnit inte-

---

* Iuliana Dincă, *„O pagină necunoscută din viața țărănimii gorjene. Împotriva Regulamentului Organic"*.

[1] Teodor Gal, I. Retegan, *Valorificarea instructiv-educativă a elementelor de istorie locală* E.D.P. București, 1976.

resul — pe care în mod deliberat am intenționat să-l mențin treaz pentru instituția panduriei, am indicat elevilor să citească, pentru o mai temeinică documentare, biografia generalului Gheorghe Magheru[2], indicîndu-le și paginile care cuprind activitatea sa și a pandurilor în cursul acestui război. Apoi le-am reamintit că războaiele ruso-turce purtate din interese cu totul străine de cele ale românilor, conform unei „tradiții" al cărei început se situează la 1711, începeau de regulă cu ocuparea de către trupele țariste a principatelor, al căror teritoriu era transformat — ca și în cazul de față — în teatru de operațiuni militare, cu tot cortegiul de distrugeri și vexații care decurgeau din această situație. Pentru a da autenticitate celor spuse și folosindu-mă de aspectomat, am proiectat un diapozitiv realizat după un document original și inedit din filiala Gorj a Arhivelor Statului, scris cu caractere chirilice. Din lectură, prin citire expresivă și explicativă, elevii au înțeles că este vorba de o jalbă adresată de mai mulți săteni autorităților, prin care cer să fie despăgubiți ... pentru daturile și podvezile și zaherelele ce-am dat de cînd au venit armia (trupele țariste) aici la noi în țar[ă] în leatu[l] [1]828 și în leatu[l] [1]829...", deoarece, arată ei, „va fi cu păcat ca să stăm prădați de atîta dare ce-am dat...". Am încheiat prin a da citire numelor petiționarilor și satelor ai căror locuitori erau, după care am precizat că în Crestomația istoriei Gorjului, volum aflat în manuscris, dactilografiat în două exemplare, în dotarea cabinetului de istorie, documentul nr. 130, aflat la pagina 218, cuprinde o listă a satelor, pe plăși, la fiecare dintre ele fiind făcute mențiuni privind rechizițiile de mijloace de transport, alimente, unelte etc. După această „integrare", am comunicat elevilor cunoștințele privind pacea de la Adrianopol, continuarea ocupației militare țariste și Regulamentul Organic. Din cele 40 de minute afectate noii lecții, am alocat pentru cele două elemente amintite mai sus doar șase minute, ținînd cont de problematica încărcată pe care o aveam de parcurs. Am reușit astfel să-i informez pe elevi asupra a două aspecte ale amintitului război pe care manualul nu le cuprinde, să explic, prin particular, aspecte cu caracter general — participarea unor forțe românești la campaniile militare și consecințele purtării războiului pe teritoriul principatelor române — să-i interesez în completarea cunoștințelor prin bibliografia indicată, al cărei volum nu depășește 9 pagini, deci nu afectează bugetul de timp al elevilor necesar pentru pregătirea lecției noi și nici cel destinat altor obiecte de învățămînt. La ora următoare, ei au vorbit cu mîndrie despre faptele de arme ale panduriilor, despre localitățile — unele în care ei s-au născut — unde s-au purtat luptele, despre suferințele la care trupele ambelor puteri au supus populația, din ce plai sau plasă făcea parte satul lor în cadrul județului și ce anume s-a rechiziționat. În felul acesta un eveniment, petrecut cu peste un secol și jumătate în urmă, se desprinde din abstract și capătă conturul apropiatului.

În lecția următoare, privind progresele economice și domniile regulamentare (1834 — 1848), din cadrul temei pe care am amintit-o după ce am comunicat elevilor noile cunoștințe privind consecințele desființării monopolului otoman asupra comerțului extern al principatelor și am clarificat noțiunea de revoluție industrială, am analizat realizările din fiecare sector al activităților economice, precum și procesul creșterii populației orășenești. În acest moment al lecției, unul dintre elevi a dat citire referatului cu titlul „Aspecte din viața economică a Gorjului în deceniile premergătoare Revoluției de la 1848". Titlul și bibliografia au fost indicate elevului cu două săptămîni mai înainte, evitînd să-l orientez spre acele surse bibliografice sau documentare care nu se găsesc pe plan local. Ținînd seama de faptul că este abia în clasa a IX-a, deci posedînd doar un anumit cuantum de cunoștințe, i-am indicat și paginile la care se află informația pe care s-o parcurgă, planul pe care să-l urmeze și numărul de pagini în care să se încadreze. În cele 6 minute cît a durat citirea referatului, elevii au putut afla că, așa cum reieșea dintr-un document al anului 1832, din cele 26.475 de familii, cîte cuprindea județul, doar 336 locuiau în Tîrgu-Jiu, singura așezare urbană a Gorjului. Alături de populația sătească, aproape jumătate dintre „orășeni" erau agricultori, ocupație de căpetenie a marii majorități a populației. Catagrafia meseriașilor și negustorilor din Țara Românească, alcătuită la sfîrșitul anului 1831, indica pentru județul Gorj doar 167 de prsoane cu astfel de ocupații, situîndu-se din acest punct de vedere pe locul 16 din cele 18 județe existente atunci. Drumurile rele ale județului, existența doar a trei stații de poștă, comerțul local desfășurat prin intermediul pieței, al prăvăliilor și al celor 18 bîlciuri, precum și cel cu Transilvania, prin vama Schela etc. sînt informații care au reținut atenția elevilor. Alte patru minute au fost destinate pentru ca elevul, pe care l-am ajutat la nevoie, să răspundă la întrebările colegilor săi, după care am dat citire unui fragment din Istoria Tîrgu-Jiului — opera lui Alexandru Ștefulescu* privind aspectul

[2] Apostol Stan, Constantin Vlăduț, *Gheorghe Magheru*, Editura Științifică, București, 1967.

* De Ștefulescu vorbește munca unui titan strînsă într-o operă uriașă: Gorjul istoric și pitoresc, Istoria Tîrgu-Jiului, Documente slavo-române relative la Gorj etc. Sînt opere care, avîndu-le înainte, te fac să te simți într-o lume mai bună, plină de virtuți și de fapte mari..." (D. Pupăză, Alexandru Ștefulescu 1856—1910, în „Gorjanul", anul IV, nr. 1—2, Tîrgu-Jiu, 1—8 ianuarie 1927, p. 2).

și starea acestui oraș în deceniul patru al secolului trecut, înfățișat ca o aglomerare de 342 de case acoperite cu coceni, trestie și fîn, puține cu șindrilă, împrejmuite cu nuiele, avînd porți înalte, ferestre mici și puține. Elevii au reținut, între altele, că revoluția industrială nu-și făcuse apariția în județul lor, iar comparația dintre orașul de atunci — de fapt un sat mai mărișor — și modernul centru urban de astăzi, i-a impresionat. După acest moment de „integrare", care a durat numai 10 minute, am continuat activitatea prin prezentarea domniilor regulamentare.

Nu toate lecțiile favorizează realizarea unor integrări de elemente locale cu o durată așa de mare. Pentru ora următoare, elevii au fost împărțiți în trei grupe și li s-a indicat să studieze documentele incluse în crestomația menționată, privind cauzele care generau fuga țăranilor din Transilvania în Țara Românească — respectiv în Gorj — și invers, împotrivirea țărănimii gorjene față de obligațiile impuse prin Regulamentul Organic și problemele privind apariția clasei muncitoare în județul nostru și primele conflicte de muncă. La verificarea făcută la începutul orei următoare, am insistat în mod deosebit asupra cunoștințelor elevilor relative la prevederile Regulamentului Organic, la progresele economice și transformările sociale pe care le-au generat. Am procedat astfel, pentru ca trecînd la comunicarea de noi cunoștințe despre absolutismul habsburgic în Transilvania, primele ridicări la luptă ale muncitorilor, răzvrătirile și răscoalele țărănești, elevii să posede baza înțelegerii și însușirii lor.

Documentele cercetate de fiecare grupă, în număr de 3 la 5 pentru fiecare, mi-au îngăduit să-i antrenez eficient pe elevi în realizarea noii lecții, folosindu-mă de întrebări puse la momentul oportun, care în unele cazuri au dat naștere conversației. Vorbindu-le despre viața grea a țăranilor transilvăneni, chestionați fiind cu privire la cauzele așezării lor în număr mare în satele Gorjului, ei au putut arăta, așa cu precizează și un document din iulie 1832, că fugeau „de frica cătănii" și „din pricina iobăgii, că-i supără domnii lor prea mult". Răspunsul a fost mulțumitor, trebuind însă să adaug și o altă cauză pe care documentul amintit n-o cuprindea: persecuțiile de ordin religios. Un elev din satul gorjan Dobrița a ținut să precizeze că are rude care poartă același nume ca și el în Uricani, localitate din Transilvania. Alții purtau nume pe care documentul le preciza ca fiind ale unora dintre țăranii fugiți atunci „la noi". Înaintea sau în timpul răscoalelor țărănești de la Săbăoani (1831) și de la Islaz (1845) au avut loc — așa cum arată elevi din cealaltă grupă — răscoale **pînă acum necunoscute,** ale țăranilor din satele Purceleni și Scoarța, în iulie 1831 și ale țăranilor din Stănești, de pe moșiile lui Barbu Știrbei și Iorgu Bibescu, în octombrie 1832. Unul dintre elevi a dat citire unui fragment referitor la prima răscoală amintită, despre țăranii care s-au răsculat „împotriva stăpîniri[i] cu cugete a rădica apostasie, a omorî breasla boerească, *mai clefetiind și altele multe,* că *Tudor au* înviat și au băgat pe mulți din boieri în Tismana...".

Pe lîngă însușirea de noi cunoștințe și aportul la sporirea dragostei față de patrie, sentiment care în mod firesc pleacă din iubirea față de locurile natale, elevii se obișnuiesc în felul acesta să interpreteze informație istorică primară, își exersează capacitatea de a porni, în înțelegerea fenomenelor și evenimentelor, de la general spre particular, precum și de a-și lămuri mai bine generalul prin particular. Nu în puține cazuri ei au mîndria de a fi primii care posedă cunoștințele desprinse din documentele inedite.

Am schițat doar cîteva dintre metodele și procedeele care pot da bune rezultate în integrarea elementelor de istorie locală în lecția de istoria patriei. Orientîndu-i pe elevi, îndeosebi pe cei ce manifestă aptitudini și sînt pasionați de cunoașterea trecutului spre sursa bibliografică, spre documentul autentic, contribuim și la formarea unei generații de viitori cercetători, dar și la legarea — într-o formă specifică — a teoriei cu practica.

Metodologia folosirii textului în lecțiile de istorie

Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Liceul Industrial Nr. 21, București

METODOLOGIA FOLOSIRII TEXTULUI se încadrează în sistemul pedagogic general privind mijloacele și procedeele active, moderne, de predare-învățare. Întrucît textul prezintă numeroase varietăți și poate fi deci utilizat în diferite ipostaze, e necesar a porni de la noțiunea generală de „text" pentru a ajunge la cazurile particulare, la natura fiecărui text în parte.

După opinia noastră, cu toată gama largă de texte ce pot fi integrate lecției de istorie, ni se pare posibilă o împărțire a lor în *cinci mari categorii:*

a) textele cu conținut istoric, extrase din: colecții de documente, izvoare de arhivă, cronici, lucrări de sinteză istorică (fie privind Istoria României, fie cea universală), monografii, cărți pe diferite probleme;
b) extrase din periodice: articole, memorii, discursuri, eseuri etc;
c) beletristică istorică: legende, mituri, povestiri, romanul istoric, epopei, poezii etc.;
d) metodologie didactică: culegere de texte, crestomații, izvoare istorice comentate;
e) documente de partid.

Fixînd ipostazelor textului o structură posibilă — ca instrument de lucru — trebuie să subliniem însă condițiile ce se impun, ca metodologie de realizare a lecției prin text. În afară de arhicunoscutele cerințe de respectare a particularităților de vîrstă și nivelul de pregătire al clasei, *condiția sine qua non a succesului este aceea a construirii lecției de către profesor înaintea intrării sale la clasă* — elaborarea procesului de tehnologie didactică. Adică, în pregătirea generală a profesorului pentru fiecare lecție, alături de alte elemente la care va reflecta (mijloace audio-vizuale, material didactic), intră și textul care urmează a fi folosit. Selectarea textului, ca și alegerea altor metodologii didactice, exclud „ab initio" orice improvizație. Lecția este pregătită în cele mai mici amănunte.

La rîndul ei, acțiunea de alegere a textului pentru o anumită lecție prezintă diverse cerințe metodice: alegerea celui mai indicat material, pentru a putea realiza în mod cît mai temeinic ilustrarea prin text a temei ce se predă sau a anumitor probleme majore ale lecției; *în planul profesorului trebuie precizat și momentul cînd textul poate fi introdus în desfășurarea lecției.* Ar fi greșit a lăsa să se consume problema pentru care a fost ales textul, profesorul să treacă la tratarea în continuare a altor probleme și abia mai tîrziu, cînd problema (ideea) nu mai este în atenția imediată a elevilor să se introducă textul; modul de folosire a textului (dacă e un text istoric, cu termeni mai greu accesibili sau necunoscuți chiar se realizează un comentariu, dacă e beletristică materialul poate fi doar lecturat pentru a trezi emoția și a face apel la afectivitatea elevilor). De pildă, lectura unui fragment din *„Diploma ioaniților"*, de la 1247, trebuie să fie cu necesitate urmat de *explicarea temeinică a conținutului său*, în timp ce pentru ilustrarea eroismului român în războiul de independență din 1877 celebra poezie, cu conținut baladesc, a lui Vasile Alecsandri — *„Peneș Curcanul"*, poate fi citită (în întregime sau pe fragmente), sau interpretată de profesor, neînsoțită de explicația pe care el a dat-o în prealabil. Pentru că, *„Peneș Curcanul" vorbește de la sine.*

Urmează metodologia realizării lecției în desfășurarea ei. Trebuie subliniat tot, în plan teoretic, că după structura lor — privite prin prisma folosirii textului — lecțiile prezintă două alternative metodice:
a) Lecții ilustrate prin text în anumite momente ale lecției;
b) Lecții construite integral prin utilizarea textului.

Opinăm pentru prima alternativă ce prezintă și eficiență instructivă și educativă mai mare. A doua alternativă este proprie în special unor lecții de istorie contemporană a României, ilustrate cu ajutorul documentelor de partid.

Pentru a exemplifica cele expuse pînă acum în mod teoretic, ar fi necesar să dăm pe rînd exemple privind fiecare din cele cinci categorii amintite mai sus. Experiența a dovedit că o lecție reușită privind folosirea textului nu se poate limita la utilizarea unui material aparținînd uneia din categorii. *Profesorul însuși cînd își selectează materialul va simți nevoia să armonizeze diferite categorii de izvoare, încît lecția să capete omogenitate și echilibru structural, dar și varietate și, deci, să fie plăcut primită de elevi.*

La tema privind *Moldova în vremea lui Ștefan cel Mare* (clasa a VIII-a), care se predă în două ore (o prezentăm aici unitar, pentru a avea imaginea globală a literaturii folosite), în predarea noilor cunoștințe se pornește de la condițiile interne și externe în care Ștefan a luat domnia Moldovei. Pentru a evita supraîncărcarea elevilor cu prea multă factologie, începînd expunerea, profesorul poate puncta două, trei elemente de reper: ajutorul oferit de Vlad Țepeș lui Ștefan cel Mare pentru a lua domnia; existența în scaunul Moldovei a lui Petru Aron (fratele părintelui lui Ștefan, Bogdan al II-lea și omorîtorul acestuia); Petru Aron, om al turcilor și al polonezilor. Este indicat apoi ca profesorul să lase documentul să vorbească, *să recurgă adică la tăria, veridicitatea și puterea de evocare a documentului.* În acest sens, va putea citi fragmentul din cronica lui Grigore Ureche referitor la luarea domniei, care începe cu cuvintele notabile: „Ridicatu-s-au de la Țara Muntenească..." și încheie cu alegerea lui Ștefan pe tronul Moldovei pe Cîmpia de la Direptate. Întregul fragment nu consumă decît 3' în economia lecției, dar creează posibilitatea ca profesorul să treacă în continuare, fără alt adaos, la tratarea problemei următoare, privind „Politica internă a Moldovei în vremea lui Ștefan cel Mare". Fiind cunoscut faptul că epoca lui Ștefan a reprezentat un moment deosebit din istoria Moldovei, de înflorire în toate domeniile, fiecare din aceste domenii poate fi ilustrat prin exemple concrete,

izvorîte din lecturi pe care le poate realiza profesorul (fie din cronicari români, fie străini — vezi „Călători străini despre Țările române"). În acest caz, însă, expunerea este mai largă, fixează elementele principale ale dezvoltării economice (agricultură, meșteșuguri, creșterea vitelor, negoțul și privilegiile acordate negustătorilor, sistemul vămilor, circulația monetară etc.), dezvoltarea socială (structura societății și măsurile luate de domnitor pentru crearea unei baze sociale mai largi pe care să se sprijine domnia), viața politică și organizarea militară, dezvoltarea culturii. *Fiecare exemplu*, după ce de data aceasta a fost temeinic prezentat și explicat, *poate fi exemplificat prin text bine ales, pentru a deveni convingător.*

Nu ne propunem să indicăm și izvoarele, ci sugerăm numai sistemul de lucru, fiind convinși că această selectare constituie bucuria și pasiunea fiecărui profesor atunci cînd își pregătește cu minuție lecția în „laboratorul său", la biblioteca sa personală. Cît privește principiile de politică externă promovate de marele domnitor și politica externă ca atare, dar mai ales luptele de apărare ale Moldovei conduse de Ștefan cel Mare, există din abundență posibilități felurite de ilustrare în continuare a lecției prin text. Diplomația lui Ștefan reiese din sistemul multilateral de tratate încheiat de Ștefan cel Mare cu principii epocii sale, pe bază de perfectă egalitate. Pentru exemplificare, poate fi dat un fragment aparținînd unuia din numeroasele tratate. De pildă „Tratatul de alianță" — încheiat de Ștefan cel Mare cu marele cneaz al Lituaniei, Alexandru, la 14 septembrie 1499. Iar calitatea de iscusit comandant de oști, poate fi ilustrată de relatările și aprecierile cronicarului polonez Dlugosz.

După prezentarea înfrîngerii vremelnice a oștilor Moldovei la Războieni, pentru reliefarea unor clipe de cumpănă din viața marelui domnitor, se poate trece pe un alt registru al ilustrării prin text și anume, acela al *legendelor istorice*. De pildă, cu patosul cuvenit dar fără exagerare — pentru a nu trezi ilaritate — profesorul după ce înfățișează elevilor ideea că Ștefan, deși înfrînt, nu s-a descurajat ci a rezistat în cetățile Moldovei pînă ce a găsit condiții favorabile reînceperii luptei, citește „Daniil Sihastru și Mama lui Ștefan cel Mare", de Dimitrie Bolintineanu. *Conținutul acestor legende va da elevilor măsura a ceea ce înseamnă cauză dreaptă ce trebuie să triumfe.*

În concluzia lecției, pentru a întări și generaliza portretul lui Ștefan cel Mare, cel mai indicat este a poposi din nou la același izvor de la început, cronica lui Grigore Ureche. De data aceasta nu pentru a citi admirabilul portret închinat de cronicar lui Ștefan cel Mare, ci a face o scurtă dar atentă comentare a fiecărei părți componente a portretului.

Dacă izvorît din document istoric portretul lui Grigore Ureche este solemn și sugestiv, pentru a colora această personalitate de excepție, se poate recurge și la un material beletristic. Se citește un fragment din „Frații Jderi", unde sub pana măiastră a lui Mihail Sadoveanu domnitorul capătă din nou viață, ca și cum ar conduce din nou bătălii pentru independența Moldovei.

În legătură cu romanul istoric se impune o remarcă. Privit prin planul catedrei de limbă și literatură română, „Frații Jderi" se constituie ca o operă literară. *Lecția de istorie care recurge la un fragment din roman menit să ilustreze o anumită idee-eveniment, sau idee-personalitate, trebuie folosită în sensul beletristicii istorice și nu al operei literare.* Alte modalități metodice pot fi utilizate în lecția privind „Renașterea și umanismul" de la clasa a XI-a. În economia lecției apar două părți: „Renașterea artistică" (ce poate fi ilustrată cel mai bine prin proiecții) și „Umanismul" (conținutul ideologic al Renașterii, care reclamă cu necesitate textul). De obicei așa se și procedează: se prezintă într-o oră „Renașterea artistică" în Italia și alte țări (inclusiv în Țările Române) și se realizează, pe baza expunerii teoretice, proiecții la epidiascop sau alte mijloace de proiecție. În ora a II-a, prezentîndu-se „Umanismul", aici textul devine oportun. Se pot alege fragmente din operele marilor umaniști ai Renașterii, care să scoată în evidență caracterul militant al operelor umaniștilor renascentiști, critica făcută de ei instituțiilor feudale și în primul rînd instituției bisericești, concepțiilor mistice, retrograde, ale reprezentanților bisericii, corupției clerului în frunte cu vîrful clerical, Papa de la Roma. Citirea și explicarea unui text din opera lui Dante Alighieri, „Divina Comedie" (Infernul) este cu totul semnificativă în această privință, contribuie și la realizarea educației materialist-dialectice a elevilor.

— *„Oricine — ai fi, tu suflet trist ce-astfel,*
cu pasu-nfipt te zbuciumi din călcîie,
vorbește-mi dacă poți", strigai spre el,

. . . . . .

Iar el strigă: — „Sosești așa curînd?
Sosești tu, Bonifaciu? Așadară
minți scrisoarea-n ani mai mult spunînd!"

Semnificația și deci însemnătatea comentariului ce trebuie făcut rezidă în forța cu care Dante așază în Infern, în groapa cu jăratic, pe papa Nicolae al III-lea, care la rîndul lui îl aștepta să vină și pe celebrul Bonifaciu, unul din cei mai corupți papi care nu murise încă, dar pe care poetul îl detesta cumplit. Dar Dante nu rezumă acuza la cei doi papi amintiți, ci creează ideea de continuitate pentru a scoate în evidență că toți papii — fără excepție — au fost corupți. Profesorul mai poate citi un fragment, întru totul semnificativ:

„Dar stau (Nicolae al III-lea, *subl. ns*) *de timp mai mult arzînd astfel*
și-nfipt cu sus-n jos, decît în țapă
va sta cu tălpi roșii-acolea el,
că-n urmă-i vine din Apus un papă,
mai plin de crime-n loc fără de lege,
și-n locul meu și-al lui el s-o-ncapă".

Decameronul lui Boccacio, în altă manieră, înfățișează clerul în diverse ipostaze ale corupției sale. Opera se constituie ca o carte de educație morală, sănătoasă, e plină de robustețe și optimism, un imn închinat vieții, bucuriei, o evidentă „joie de vivre".

Nu trebuie ignorat însă faptul că și pentru partea din lecție privind „Renașterea artistică", se poate realiza, pe lîngă proiecție, integrarea textului. Opera lui Giorgio Vasari„ Viețile pictorilor, sculptorilor și arhitecților" ne oferă nenumărate exemple ce pot fi extrase sub forma unor mici fragmente pentru a ilustra temperamentul și stilul unui pictor, valoarea unui tablou, atmosfera de epocă, condițiile istorice ale epocii în care creează artistul, rolul mecenaților (ca de pildă un Lorenzo Magnificul) în stimularea creației artistice etc.

Nu trebuie neglijată nici beletristica propriuzisă. Marele titan al Renașterii, Michelangelo Buonarotti, este puternic ilustrat în romanul lui Irving Stone, „Agonie și extaz". Sînt numeroase fragmente care scot în evidență trăsăturile de caracter ale marelui artist, multilateralitatea personalității sale. Prin aceasta se pot aduce contribuții educative pe linia relierării spiritului de muncă, perseverență, tenacitate, dăruirii totale pentru făurirea unei opere durabile, menită să înfrunte veacurile.

Lecția despre „Renaștere și umanism" poate folosi textul și ca mijloc audio-vizual. În acest sens, cînd se prezintă un tablou, poate fi citit și textul care vorbește despre acest tablou și despre pictorul care i-a dat viață, despre concepția lui și a Renașterii în general.

Considerăm că la această lecție — pe care nu întîmplător am ales-o pentru exemplificare — sînt cîteva probleme axe pe care profesorul trebuie să le explice. Dar că acestea pot fi mai ușor înțelese, devin mai accesibile și mai plăcute chiar prin folosirea bogată a textului.

O particularitate metodologică poate fi determinată de culegerile de texte, crestomații, izvoare istorice comentate. Profesorul găsește în astfel de materiale textele gata alese pe teme de predare și unele note explicative. Acestea îi ușurează mult munca. *E necesar însă ca după fiecare text folosit să se indice elevilor și izvorul respectiv* (autor, titlu, locul și data apariției, pagina), adică probleme de aparat științific (bibliografie). E un mijloc de a trezi interesul elevilor pentru continuarea lecturii acasă. Un asemenea procedeu ridică, după părerea noastră, autoritatea științifică a acțiunii de folosire a textului. În cazul izvoarelor istorice comentate (de genul celor care apar în revista „Studii și articole de istorie", editată de Societatea de Științe Istorice din Republica Socialistă România, profesorul primește indicații mult mai prețioase prin faptul că el găsește comentariul istoric al textului, indicații metodice privind folosirea acestui text și chiar indicații bibliografice, pentru a-și îmbogăți investigația sa bibliografică.

Premise psihopedagogice în acțiunea de patronare

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Liceul Agroindustrial din Iași

CUPRINZÎND O LARGĂ ARIE DE MANIFESTARE și antrenînd un număr mare de cadre didactice, patronarea **unităților de învățămînt — de la** a patrona = **a sprijini, a dirija, a ocroti — la înfățișarea de adevărat sistem interșcolar, menit să susțină activ eforturile colectivelor profesorale în vederea îmbunătățirii continue a pregătirii teoretice și practice a elevilor. Denumirea nu este sinonimă cu aceea de** colaborare **(deși amîndoi termenii par să denumească același lucru), de astă dată accentul cade pe** acțiunea de sprijinire și de conducere **a școlilor patronate, pe un șir de măsuri cu o** certă finalitate concretă.

În același timp, se cuvine a fi menționat și faptul că *patronarea, ca factor cu tendință integratoare de instituții școlare, nu este un element singular și oarecum străin față de importantele particularități ale învățămîntului contemporan.* Dimpotrivă, ea se orînduiește firesc în acestea, corespunzînd năzuințelor mai mult sau mai puțin clar exprimate, dar masiv simțite și voite, ale slujitorilor școlilor de diferite grade de a se apropia unii de alții; și, în atmosfera de bună înțelegere și cooperare de a conlucra efectiv,

de a rezolva împreună marile probleme didactico-educative, de a căror dreaptă și pozitivă dezlegare depinde pregătirea forței de muncă din diversele sectoare ale vieții social-economice din țara noastră. În același mod acționează și patronarea în vederea soluționării problemelor vitale cu care școala de astăzi e confruntată, anume în climat de împreună participare la realizarea unor obiective generale comune, în respect și bună înțelegere a tuturor celor investiți cu nobila misiune de instruire și educare a tinerei generații.

Ca urmare, *acțiunea de patronare presupune o dimensiune orizontală și o a doua verticală.*

Orizontalismul privește ecuația facultate-liceu-gimnaziu-grădiniță; pe de altă parte, relația școală-întreprindere.

Dimensiunea verticală, esențială și determinantă, întrucît cea orizontală este de sine înțeleasă sau ca realizîndu-se prin aceasta din urmă, vizează toate elementele structurale ale procesului de învățămînt: *conținut, metode, mijloace tehnice, forme de organizare.* Deoarece patronarea pe verticală constituie o parte integrantă a optimizării învățămîntului în general, reținem cîteva idei de principiu referitoare la acest aspect.

Patronare din punct de vedere al conținutului poate să însemne, pe lîngă apropierea învățămîntului de conținutul științei și culturii contemporane, de producție și de cercetarea științifică, și o succesiune logică a cunoștințelor în cadrul diferitelor trepte de învățămînt și o necesară corelare între obiectele ce se studiază de la școala primară la facultate, precum și o abordare a lor interdisciplinară care să evite îngusta specializare.

Sub *raport metodologic*, patronarea servește la organizarea și conducerea unei acțiuni sistematice prin care se înfăptuiesc obiectivele pedagogice, arătîndu-se „celor patronați", „ce să facă" și „cum să acționeze" spre dobîndirea de către elevi de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi. Profesorul trebuie să opteze pentru folosirea, în anumite momente ale lecției, a acelor metode care oferă potențialul pedagogic cel mai adecvat față de scopurile ce urmează a fi realizate de elevi.

Pentru aceasta, se poate oferi — din proprie experiență — profesorilor de la școlile patronate, care elaborează tehnologii didactice, informații de bază și lecții demonstrative privind valențele formative ale metodelor de *comunicare*, de *explorare*, bazate pe *acțiune* (metode practice), de *instruire programată*, posibilități/avantaje, precum și limite/inconveniente în aplicare, modalități de folosire și criterii pe temeiul cărora să le selecționeze în lecții[1]. În patronare, trebuie avută în vedere și o „conexiune inversă", de la școala patronată la cea patronatoare, în sensul desprinderii unor implicații ale alegerii unei metode de învățămînt și de „sus în jos". Nu este suficient, de exemplu, să se aprecieze necesitatea utilizării instruirii prin problematizare numai în clasele gimnaziale, pentru ca ulterior, în liceu, ea să fie abandonată în favoarea modalităților expozitive. *Trebuie să se respecte principiul continuității în vederea sprijinirii unui învățămînt activ-participativ, în concordanță cu potențialul pedagogic real, în școlile de toate gradele.*

În contextul aceleiași acțiuni, un loc important revine *mijloacelor de învățămînt ce reprezintă resursele materiale care pot sprijini activitatea de învățare a elevilor din unitatea școlară patronată, cît și organizarea/desfășurarea procesului instructiv-educativ în scopul înfăptuirii obiectivelor pedagogice și a evaluării rezultatelor.* (Ne gîndim atît la mijloace de învățămînt concepute și realizate intenționat, cît și la acelea preluate din alte domenii).

În această ordine de observații, sprijinul constă nu numai în împrumutul unor asemenea mijloace, în instructajul privind utilizarea sau în ajutorul dat la confecționarea lor, ci, de cele mai numeroase ori, în trebuința de a concura la *valorificarea funcțională a potențialului lor* formativ și ergonomic (de raționalizare). Această punere în valoare se obține în raport cu metodele de învățămînt, mai ales în cadrul asistențelor și interasistențelor la lecții și activități.

Organizarea instruirii, sub formă de *lecții, activități practice, productive* și *de evaluare, vizite și excursii didactice*, beneficiază de o pondere specială în acțiunile de patronare[2]. Nu se pune limitativ problema de a fi desfășurate numaidecît *lecții deschise* (deși și acestea pot fi utile) pe specialități, în ambele sensuri, însoțite de susținerea unor *referate* cu caracter metodico-științific pe probleme specifice și de *dezbaterile* cuvenite unui asemenea schimb de experiență. *Sprijinul* — iarăși în ambele sensuri! — *noi îl vedem a fi mai eficient pentru creșterea calității pedagogice a lecțiilor, în ajutorul acordat elaborării și experimentării de proiecte* (modele) *de tehnologie didactică pentru anumite teme* (mai dificile) *din programa școlară*, în maniera unei succesiuni algoritmice de faze, în care se formulează o serie de întrebări-problemă și se materializează răspunsurile așteptate. În acest scop, profesorii de la școala patronatoare își oferă concursul — cu prilejul vizitelor și al altor întîlniri periodice — la:

— *obținerea informațiilor preliminare pentru proiectarea tehnologiei* (și strategiei) *didactice, formularea obiectivelor instructiv-educative ale temei;*

[1] Cf. și Al. Gheorghiu, Mircea M. Popovici, *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1983, p. 52—94.

[2] Vezi și V. Popeangă, *Metodologia activității de patronare a școlilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 8/1982, p. 59—61.

— *delimitarea conținutului de instruire corespunzător fiecărui obiectiv;*

— *stabilirea planului de desfășurare a instruirii pentru o întreagă temă;*

— *precizarea etapelor și tehnicilor de instruire pentru fiecare secvență a lecțiilor;*

— *elaborarea instrumentelor în vederea evaluării nivelului de realizare a obiectivelor;*

— *asamblarea proiectului; apoi omologarea lui;*

— *dovedirea implicațiilor aplicării lui;*

— *autoevaluarea proiectului de tehnologie didactică.*

Pe această bază solidă se pot pune la dispoziția școlii patronate *manuale ale profesorului (învățătorului)* și *caiete de studiu individual* pentru elevi, bine structurate, ca și *alte demersuri metodice*, inclusiv acelea, atît de folositoare, *privitoare la metodologia activității de cercetare științifică* (de altfel, *cadre didactice din școala patronată pot face parte*, cu cîștig reciproc, *din colectivele de cercetători ale școlii patronatoare — după cum directorul acesteia, sau alt profesor din conducere, ar putea fi cooptat în consiliul de conducere al școlii patronate*, tot cu folos mutual — și viceversa). După asigurarea informațiilor de conexiune inversă necesare, *concluziile de natură practică rezultate capătă caracter operațional pentru ambele instituții de învățămînt.* Altcumva, făgăduita (și așteptata) patronare devine o enigmă care se cere descifrată, o citadelă a cărei poartă se deschide unui sesam din ce în ce mai lung, mai elitist, mai ferecat în abstracta-i și aroganta-i oficialitate.

Organizarea unor lecții/activități cu *echipe de profesori* de la cele două școli *(team-teaching)* ar putea reprezenta o soluție didactică promovatoare a unui eficient și novator spirit de cooperare. De pildă, la o lecție de limba și literatura română de la clasa a VIII-a, cu subiectul „*Neamul Șoimăreștilor*", de M. S a d o v e a n u, profesorul de gimnaziu ar dirija procesul de receptare a momentelor principale ale narațiunii și de caracterizare a personajelor cărții; cel de liceu ar veni cu nuanțări și observații estetice de finețe, vizînd expresivitatea limbii, relevanța stilului; iar profesorul de muzică ar aduce subtile precizări de factură artistică, fundamentate pe cunoașterea operei muzicale omonime a lui Tudor Jarda. În acest mod de lucru conjugat e posibilă o superioară valorificare a *pertinenței*, *coerenței* și *flexibilității* organizării conținuturilor lecției, ca și a *varietății* și *adecvării* modalităților de înrîurire formativă.

O atare manieră activă de patronare afectează necesar și *celelalte compartimente* ale vieții școlare, între care la loc de frunte s-ar regăsi: asigurarea frecvenței și a școlarității obligatorii, ameliorarea continuă a stării disciplinare și a ordinei în unitățile de învățămînt, îmbunătățirea rezultatelor școlare și combaterea insucceselor școlare (prin descoperirea și aplicarea, în comun, de strategii adecvate, în vederea preîntîmpinării și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură), problema orientării școlare și profesionale, precum și a tratării diferențiate a elevilor, chestiuni ale activității educative din afara clasei și extrașcolare și ale pregătirii pedagogice a părinților — unele din aceste articulații avînd chiar o f u n c ț i e a n t i c i p a t i v ă, p r o s p e c t i v ă.

Departe de a oferi un tablou al activității de patronare „pe verticală", care e mult mai complex și mai dificil, aceste cîteva considerații pot îndemna, probabil, educatorii să inițieze acțiuni cu o concretă finalitate, pentru a se produce rezultate dorite în domeniul discutat.

Cealaltă dimensiune a patronării, **orizontală**, este susținută de *ideea colegialității*. Se știe că aproape întotdeauna personalul didactic funcționînd în școli de grade diferite a simțit nevoia, a salutat o asemenea tendință unificatoare, sperînd la mai mult, cu timpul. Etanșeizarea învățămîntului pe „grade" nu are acoperire nici în constituția originară a școlii românești, nici în mentalitata democratică actuală. Ea trebuie înlocuită de o acțiune *colegială*, la toate nivelele. Aceasta să însemne *co-deliberare*, *co-decidere* și *co-responsabilitate*, ca expresii ale colegialității.

De aici reiese suficient de limpede, credem, ideea că acțiunile întreprinse pe linia patronării nu se pot efectua disparat, ci se cer conturate în cadrul unui *sistem*. Abordarea sistemică (în franceză: *approche systématique*[3]) poate fi o modalitate de sporire a eficienței patronării, atîta vreme cît ansamblul școlar, coerent și indivizibil, reprezintă o totalitate organizată pe baza interacțiunilor dinamice și reciproce ale diferitelor elemente constitutive (școli); orice transformare a unui element determinînd modificarea celorlalte și, în consecință, a întregului sistem. Ce rezultă din aceasta? Că atunci cînd diversele instituții de învățămînt ale sistemului/subsistemului sînt detașate din context și luate în considerare fiecare în mod separat se pierde din vedere sistemul școlar, ca atare, acesta fiind definit prin elementele sale constitutive și, totodată, prin interrelațiile dintre ele. Analiza sistemelor activității de patronare dă în vileag însemnătatea *coerenței* procesului instructiv-educativ și rolul continuității în predare-învățare, care trebuie să aibă un sens ascendent și formativ.

Opiniile noastre presupun necesarmente luarea în seamă și a *altor premise*. Patronarea duce la simplificarea circulației bunurilor cultural-științifice de la creator și difuzor la consumator. Această simplificare implică

[3] G. V ă i d e a n u (coordonator), *Pedagogie, ghid pentru profesori*, I, lucrare litografiată, Iași, 1982, p. 261—273.

mutații calitative în procesul transmiterii-receptării cunoștințelor și al formării de priceperi și deprinderi. Prin intermediul patronării, alături de factorul material al actului cognitiv se schimbă și cadrul psihologic. Condiționarea reciprocă nemijlocită-școală patronatoare-școală patronată, ori școală-întreprindere, ambianța cvasisolemnă de lucru, circuitul emoțional care-i unește pe dascăli apare drept o adevărată forță pedagogică, nu o îndatorire funcționărească. Dacă s-ar reduce numai la „vizite periodice de rutină", patronarea ar deveni cu ușurință obiect de îndeletnicire birocratică și ar urma inevitabil cursul uniformizator al îndeplinirii formale de atribuții scenografice. În realitate, acțiunile de sprijinire a școlilor patronate implică în primul rînd o *renunțare la circumstanțial și nevoia unei atitudini intelectuale vii*, singura capabilă să asigure o angajare autentică, reciprocă. A lucra în acest domeniu strict protocolar înseamnă de fapt a nu participa; birocratismul este întotdeauna ritualic. Nu un prilej de repetare a locurilor comune și de repunere în circulație a șabloanelor uitate este un asemenea travaliu, ci o posibilitate de intensificare a unui proces activ de optimizare conștientă a activității de formare a omului nou. Iată de ce chipul în care școala patronatoare întîmpină acțiunile este în fond reprezentativ pentru aceasta.[4]

Inventivitatea, imaginația pedagogilor contribuie serios în această activitate. Ei sînt supuși unui efort creator, complementar și uneori obositor. În virtutea acestor considerente, rezolvarea firească, nèforțată, cu maximum de eficacitate a resurselor activizante ale patronării trebuie să țină cont *ab initio* de specificitatea și timbrul inedit, original, al patronării și de condițiile psihologice obiective de conlucrare. În funcția de ajutor al perfecționării și modernizării operei de instrucție și de educație, potențialul, posibilitățile și perspectivele patronării se cer desprinse pe temeiul unor motivații științifice de ordin psihopedagogic și didactic. **Un capitol nou al pedagogiei care rămîne de constituit.**

[4] Cf. și Domnica Alexandrescu, *Patronarea unităților de învățămînt*, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 4/1982, p. 17.

Formarea unei citiri corecte, curente și conștiente la clasa I prin întrebuințarea fișelor

Înv. MITROFAN CAPĂTĂ
Școala din Rebra, jud. Bistrița-Năsăud

ACTIVITATEA ȘCOLARĂ presupune existența unui cadru organizat și a unui climat adecvat, pretinde adaptarea unor forme de lucru cu elevii, care să asigure realizarea prevederilor programei și să mijlocească progresul lor în sensul asimilării cunoștințelor, al formării și al exersării formelor pozitive de conduită.

Din categoria acestor activități face parte în primul rînd lecția, care prin structura sa dinamică și funcțională dobîndește o valoare activizant-formativă, menită să stabilească cu claritate natura relațiilor educator-elev. Considerăm însă că în cadrul acestei forme înțelegerea și aplicarea principiului participării active și conștiente a elevilor la procesul învățării trebuie să se sprijine în mai mare măsură pe activitățile operaționale.

În această privință, în arsenalul didactic un loc din ce în ce mai bine precizat este necesar să-l ocupe metodele care determină acțiunea și reflecția personală a elevului în procesul asimilării cunoștințelor. J. Piaget afirmă că reflecția interioară și abstractă se impune ca una din cele mai productive metode, avînd o mare valoare descoperitoare. La rîndul lui I. Cerghit consideră: „Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație; simpla informație nu este adevărata cunoaștere".

Iată de ce influența metodică a acțiunii instructiv-educativă tinde în cele din urmă să substituie metodelor impuse dinafară, metode active ale educației pe măsura dezvoltării fizice și psihice a copiilor. Un loc important în cadrul acestor metode îl ocupă activitățile individualizate, care asigură posibilitatea unei autentice individualizări atît în privința particularizării căilor de înfăptuire a obiectivelor, cît și a ritmului de lucru. Aceste mijloace introduse în anumite momente ale lecției înlătură monotonia, asigurîndu-i o notă aparte și mărindu-i productivitatea.

În concordanță cu particularitățile psihice și nivelul de înțelegere al elevilor din clasa I, printre mijloacele menite să-i activizeze în însușirea unei citiri corecte, curente și con-

tiente sînt des folosite şi fişele cu silabe, cuvinte şi propoziţii. După conţinutul lor fişele, specifice activităţii la această clasă, pot fi clasificate în trei categorii:

1) Fişe de familiarizare cu combinarea sunetelor în formarea silabelor (de iniţiere).

2) Fişe de observare a modului de îmbinare a silabelor în formarea cuvintelor (de pronunţare).

3) Fişe de citire a propoziţiilor interogative, afirmative şi exclamative (de exprimare).

Indiferent de felul lor, *fişele sînt întocmite de învăţător, pentru fiecare elev în parte, în cele două forme grafice (de mînă şi de tipar)*, elevului rămîmîndu-i sarcina de a răspunde cerinţelor formulate. Privitor la momentul lecţiei în care se folosesc acestea, consider că e în funcţie de scopul urmărit, de felul şi conţinutul fişei, ca şi de necesitatea de a dezvolta interesul elevilor în rezolvarea acestor sarcini.

În cele ce urmează voi prezenta cîteva modalităţi de muncă cu fişele, precum şi rezultatele obţinute pe linia dezvoltării unei citiri corecte şi conştiente la clasa I *în primele două trimestre* ale anului şcolar.

După predarea-învăţarea primelor patru sunete şi, respectiv, a literelor corespunzătoare, *pentru a constata modul în care elevii stăpînesc materia parcursă*, am întocmit un număr de fişe egal cu numărul elevilor din clasă, formulînd ca sarcină *completarea silabei lipsă şi citirea cuvîntului obţinut*. Aceste fişe au fost dactilografiate, punîndu-se în locul silabei lipsă o liniuţă orizontală, elevului revenindu-i sarcina de a stabili şi citi silaba lipsă, cît şi cuvîntul obţinut. Exemplu: fişa nr. 1 — na; fişa Nr. 2 — Na —; fişa Nr. 3 — ni etc. Fişele au fost repartizate elevilor la începutul orei, constituind un mijloc de verificare a cunoştinţelor vechi şi de stabilire a unor sarcini ce revin în viitor. Pentru rezolvarea individuală a acestora s-au acordat 10 minute, dar elevii au depăşit acest barem, răspunzînd cerinţei doar în 7 minute, lucru ce mi-a permis să stabilesc nivelul la care s-a ajuns în însuşirea cunoştinţelor, precum şi faptul că trei elevi din cei 28 nu stăpînesc în suficientă măsură cunoştinţele predate şi ca atare urmînd ca să se facă mai multe exerciţii cu aceştia.

Deoarece activitatea cu fişele a ocupat doar, 7 minute din lecţie, s-a trecut la tema nouă, suspendîndu-se citirea lecţiei anterioare al cărei conţinut a constituit obiectul fişelor. Tot în această perioadă, cînd elevii nu au citit propoziţii ca cea de la pagina 34 — „Ana are mere", am folosit fişe scrise cu litere de mînă avînd ca sarcină despărţirea în silabe a unor cuvinte şi citirea pe silabe. Exemplu fişa 1: Ana; fişa 2: Ina; fişa 3: mere etc. Aceste fişe au fost repartizate elevilor după predarea lecţiei noi constituind atît un mod de fixare a cunoştinţelor, cît şi corelarea scrisului de tipar cu cel de mînă.

Odată cu însuşirea unui număr mai mare de sunete şi litere se trece la formarea, scrierea şi citirea propoziţiilor. În această perioadă fişele îmbrăca o nouă şi mai complicată formă. În locul silabei care era formată doar din două sunete, apare ca unitate de operat cuvîntul. Pentru aceasta am căutat *ca înainte de a trece la fişe care au ca sarcină citirea propoziţiilor să analizez mai multe exemple de acest fel în clasă*. Şi în acest caz fişele sînt întocmite de către învăţător, de obicei dactilografiate sau scrise de mînă, fiecare conţinînd o propoziţie (la început, cînd numărul acestora este redus, o propoziţie e trecută pe mai multe fişe). Cerinţa sau sarcina de rezolvat e formulată în faţa întregii clase, după care se trece la executarea ei pe fişe, *în gînd*. Şi în executarea acestei sarcini se acordă un timp corespunzător nivelului mediu al clasei, după care *se cere fiecărui elev să citească propoziţia de pe fişă, respectînd intonaţia şi semnele de punctuaţie*. Tot acum, urmărind dezvoltarea unei citiri conştiente, *am introdus fişe în care cuvintele propoziţiei nu erau aşezate în ordinea firească*. Exemplu: *Fişa 1:* mere are Ana; *fişa 2:* mare e Ene; fişa 3: are mure Nina etc. Munca cu aceste fişe cere un dublu efort, presupunînd atît aşezarea cuvintelor în ordinea firească (acest lucru, desigur, numerotînd deasupra fiecărui cuvînt, cu cifre, locul lui în propoziţie), cît şi citirea propoziţiei corecte.

S-a constatat că elevii, după un antrenament bine organizat, reuşesc să formuleze propoziţii logic închegate, citindu-le corect, de asemenea, că aceste fişe dinamizează masa de elevi, antrenîndu-i într-o asiduă muncă individuală, activizîndu-i şi înlăturînd monotonia în timpul orei. Timpul afectat acestei munci nu a depăşit niciodată 10—12 minute, fapt care a permis parcurgerea în continuare a materiei planificate pentru ora respectivă.

Odată cu parcurgerea unui număr tot mai mare de teme, cu acumularea unui volum mai mare de cunoştinţe despre propoziţie şi felurile ei, conţinutul fişelor devine şi el mai variat. *Pe lîngă cerinţa de a citi corect şi conştient cele scrise pe fişe, se impune şi cea de-a doua cerinţă, de a respecta intonaţia şi pauzele în citire, marcate prin semnele de punctuaţie.* Acum munca de întocmire a fişelor este uşurată de faptul că textele din manual au un conţinut de idei mai bogat, lucru ce ne permite să formulăm întrebări, iar pentru răspunsuri să trecem pe fişe propoziţii afirmative, exclamative şi interogative, cu semnele corespunzătoare, cît şi dialogul dintre două persoane. Consider bine venite, în această perioadă, atît *fişele de fixare a cunoştinţelor prezentate în momentul fixării*, cît şi *fişele de consolidare a cunoştinţelor dintr-un şir de lecţii*. Exemplific în continuare cum am folosit cele două tipuri de fişe, în cadrul lecţiilor. La lecţia cu tema „În port" am respectat întocmai cerinţele prevăzute de îndrumător, folosind atît alfabetarele, cît şi citirea în gînd şi cea cu voce tare, dar în fixarea cunoştinţelor locul întrebărilor şi răspunsurilor orale

a fost luat de întrebări și răspunsuri scrise pe un număr de 28 fișe privitoare la conținutul lecției. Pe aceste fișe au fost introduse întrebări și răspunsuri ce se legau de activitatea în port, chiar dacă acestea nu făceau parte din textul din abecedar, urmărind lărgirea orizontului de cunoștințe despre activitatea din acest sector. Fișele au fost numerotate de la 1 la 14, fiecare avînd aceeași cifră pentru întrebare cît și pentru răspuns.

Exemplu:

1) *Unde muncește tatăl lui Nicușor?*
1) Tatăl lui Nicușor muncește în port.
2) *Pe unde circulă vapoarele?*
2) Vapoarele circulă pe mări și oceane.
3) *Ce tansportă vapoarele?*
3) Vapoarele transportă mărfuri.

S-au repartizat fișele elevilor, cerîndu-li-se să citească în gînd. S-a trecut apoi la citirea întrebărilor și răspunsurilor în ordinea numerotării lor, astfel că din această conversație dintre elevi a reieșit întregul conținut al lecției cît și unele cunoștințe neprevăzute în bucata respectivă. Elevii au fost obișnuți cu respectarea semenelor de punctuație în timpul citirii, folosind intonația potrivită. *În cadrul lecțiilor de recapitulare* folosesc *fișele recapitulative*, conținutul lor făcînd parte dintr-un număr mai mare de lecții. În cadrul acestor fișe pe lîngă condiția unei citiri conștiente cer și respectarea unor reguli de exprimare, cum sînt folosirea unor semne ca: două puncte, virgula, dialogul, semnele întrebării și exclamării etc. Și în întocmirea acestor fișe folosesc același sistem de numerotare, doar că ele sînt mai ample și rezolvarea lor ia mai mult timp, circa 15—20 minute, uneori fiind necesară și intervenția învățătorului. Exemplific cu cîteva din aceste fișe folosite în recapitularea cunoștințelor privitoare la un număr de 10 lecții cuprinse între paginile 69 și 79.

1) *Cum vine motanul Miorlau?*
1) Miorlau vine încetișor: pîș, pîș.
2) *Găinușa strigă puii: — cot, cot, cot! Cum vin puișorii?*
2) Puișorii vin repede: — Piu! Piu! Ce bună e rîma! etc.

Desigur, întocmirea acestor fișe cere mai multă muncă din partea învățătorului, deoarece ele presupun cuprinderea prin una sau două întrebări și răspunsuri a conținutului unei lecții, pe lîngă ceea ce ne propunem să realizăm prin fișe pe linia calităților citirii. Aceste fișe, de obicei, le folosec în partea a doua a lecției de recapitulare, atunci cînd structura și forma propozițiilor prevăzute pe fișe diferă de cea din textul lecției. În cazul în care conținutul fișei e identic cu cel din lecții (caz în care se folosește pe fișă scrisul de mînă) citirea lor se face în paralel cu citirea din abecedar, corelînd cele două feluri de scris.

În cadrul recapitulării cunoștințelor folosesc și fișe de alegere a răspunsului potrivit, urmărind prin acestea o citire conștientă. Aceste fișe conțin două răspunsuri, dar numai unul este cel cerut de întrebare. Exemplu:

1) Ce am vizitat ieri?
1) a) Am văzut cum se fabrică pîinea neagră, franzela și cornurile;
b) Ieri am vizitat o fabrică de pîine.

Acest fel de fișe, pe lîngă caracterul lor antrenant, contribuie la dezvoltarea interesului elevilor pentru găsirea soluției potrivite, duce la dezvoltarea spiritului de observație și pregătește elevii pentru lucru cu fișe în cadrul altor obiecte de învățămînt.

Fișele, în general, contribuie *la dezvoltarea intelectuală a elevilor, a gîndirii lor, la formarea și consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, la îmbogățirea sferei emoționale, dezvoltîndu-le interesul pentru învățătură, capacitatea de a munci independent și bucuria de a-și observa progresele obținute.* Ce poate fi mai plăcut pentru copilul din clasa I decît momentul în care observă că poate descifra singur cuvinte care sînt în altă formă decît cele din abecedar? Dar, pentru a ajunge la această performanță, e necesară o muncă asiduă, atît din partea elevului, cît și — mai ales — a cadrului didactic.

În sprijinul perfecționării educatoarelor*

(Urmare din pag. 30)

menele de grad sînt supradimensionate. O restrîngere a bibliografiei la dimensiuni rezonabile nu se poate face decît prin eludarea unor lucrări bogate în idei care ar trebui totuși cunoscute. Printre soluțiile de rezolvare a problemei există și aceea de a se elabora tratate, cursuri sau prelegeri organizate pe principiul sintezelor tematice, care în pagini puține să pună în evidență cele mai recente și reprezentative date ale cunoașterii.

Pentru cadrele didactice, în general, s-au scris puține lucrări din categoria amintită mai sus. Din acest motiv lucrarea „Pedagogia preșcolară" elaborată de lector univ. dr. Eugenia Popescu de la Universitatea din București este binevenită. Ea este un instrument deosebit de prețios pentru perfecționarea educatoarelor și în mod special a educatoarelor care lucrează în casele de copii preșcolari. Cartea, pe care o recomandăm cu căldură pentru utilitatea sa, este un volum de prelegeri cu date, idei, explicații, soluții, exemple și sinteze rezultate din studiul atent a 145 de titluri bibliografice și din valorii ficarea cercetărilor și a experienței proprii. Autoarea a tratat, pe capitole, cele mai importante probleme ale teoriei și practicii muncii cu preșcolarii, printre care: direcții de dezvoltare ale învățămîntului preșcolar din țara noastră oglindite în documentele de partid și de stat; sistemul de ocrotire și de educare a copiilor proveniți din „familiile problemă"; particularitățile muncii instructiv-educative cu preșcolarii din casele de copii; pedagogia și metodica jocului în grădinița de copii; realizarea procesului de educație intelectuală, fizică, estetică, precum și pedagogia și metodica activităților tehnice și practice la preșcolari. Prin selecția și sinteza problemelor *teoretice, prin soluțiile practice* pe care le propune, cartea semnată de lect. univ. dr. Eugenia Popescu constituie un prețios instrument de informare și de perfecționare a activităților pe care le desfășoară educatoarele din casele de copii.

DEZBATERE

Perfecționarea activității didactice — cerință mereu actuală

Învățător emerit GHEORGHE SIRETEANU

ȘCOALA ca subsistem al sistemului social își justifică eficiența prin modul în care răspunde cerințelor dezvlotării sociale. Faptul că există cerințe perene, concretizate în principii și metode, face ca unele idei desprinse din sarcini actuale să fie mai greu introduse în practica didactică. Așa se explică decalajul între ceea ce „se știe" și ceea ce „se face"; fenomen semnalat în lucrările de specialitate. Apelul secretarului general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea ținută la Cluj-Napoca, cu ocazia deschiderii anului de învățămînt, „de a obține o ridicare mai puternică a nivelului învățămîntului în toate domeniile", folosind „tot ce este mai nou în știință și tehnică, al cunoașterii umane"[1] reprezintă pentru oamenii școlii un imbold la autodepășire, la autoperfecționare.

1. Imboldurile perfecționării activității didactice

1.1. Contextul în care un cadru didactic își desfășoară activitatea. Dintre toți factorii care impulsionează activitatea didactică spre înnoire, se pare că ambianța, poate avea caracter stimulativ sau de frînare. Dacă ne gîndim la faptul că acest context acționează zilnic și nemijlocit trebuie să admitem importanța sa în perfecționarea activității didactice. Într-un colectiv didactic, capacitatea de soluționare a problemelor noi, nivelul experienței, pasiunea sînt diferite. De obicei se întîlnesc două situații: colective în care predomină spiritul de căutare și dorința de a veni cît mai mult în sprijinul elevilor prin adoptarea și inovarea metodelor de lucru și colective, pe care le dorim cît mai puține, în care domină spiritul de suficiență și unde diploma justifică profesiunea și nu eficiența activității. A doua situație se creează mai ales cînd în posturile de conducere ale instituțiilor școlare ajung oameni cu gîndire comodă, care nu au nici un interes să fie depășiți în activitatea didactică. În asemenea cazuri perfecționarea lîncezește pierzîndu-se experiențe valoroase. Prin urmare, considerăm că *atmosfera stimulativă dominantă în activitatea unui colectiv constituie chezășia perfecționării.*

1.2. **Valorificarea experienței pozitive.** Activitatea didactică se caracterizează prin individualism, în sensul că învățătorul își concepe activitatea și o desfășoară cu elevii, cu ușile închise. Cazurile cînd activitatea sa devine publică este mai rară, de cîteva ori pe an. Acest fapt duce la lipsa termenilor de comparație. „În fața elevilor, învățătorul și nu numai el, acționează după informațiile pe care le deține, experiența acumulată și măiestria didactică. Se știe că „rezultatele învățării depind de particularitățile elevului, de factorii care caracterizează situația învățării și de particularitățile învățătorului sau profesorului"[2] și, am adăuga noi, nu în ultimă instanță de cele din urmă. Lipsa termenilor de comparație poate genera sentimentul de suficiență. Expresii justificative ca: „și noi muncim", „am făcut totul", „nu poate învăța" ș.a. de felul acesta reflectă gîndirea comodă. În sfera lui de activitate, educatorul se consideră minunat. Dacă vede și alte procedee de lucru și, evident, alte rezultate se convinge că „rețetele sau procedeele pe care le-am învățat o dată pentru totdeauna ar fi prea puțin eficiente în această continuă evoluție, care ne pune zilnic în fața unor situații neprevăzute"[3].

Observațiile noastre ne duc la concluzia că noutățile în practica didactică se însușesc și aplică mai repede dacă sînt văzute, decît dacă sînt audiate. Este vorba de experiența pozitivă autentică, cea trăită, nu cea organizată pentru afișare. Pentru aceasta este necesar ca elementele pozitive din activitatea didactică să fie depistate și, eventual, inventariate pentru a servi ca elemente de propulsie, fără teamă de vedetism. Experiența pozitivă, în nici un domeniu de activitate, nu se poate lua de unde nu există.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*. „Scînteia", nr. 12772 din 16, IX, 1983.

[2] Ziemowit Wlodarschi, *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, București, 1980, p. 19.

[3] Gaston Berger, *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*, E.D.P., București, 1973, p. 44.

1.3. **Schimbarea conținutului programelor școlare.** *Modificările în conținutul programelor* școlare suscită interesul pentru activitatea practică, pentru că în ultimă instanță succesul unei programe constă în modul de realizare. În ultimii ani, învățămîntul primar a înregistrat modificări serioase în programele, în special, de matematică, muzică și desen. Interesul pentru realizarea programelor de matematică a fost deosebit de intens. Se pune întrebarea dacă schimbarea, prin introducerea elementelor despre mulțime a dus la perfecționarea muncii învățătorilor de predare a matematicilor în ciclul primar? Renunțarea, treptat, la unele teme, probleme, exerciții (și bănuim că retușări se vor mai face încă) arată că *intenția inițiatorilor de transformare nu s-a realizat, cel puțin din următoarele motive:*

a) elementele noi s-au îngrămădit într-o perioadă prea scurtă — la începutul clasei I și a II-a, ceea ce nu concordă cu cerințele școlii noastre, care este o școală de masă;

b) instructajele făcute (subsemnatul a participat la unul din ele — cel de la Cîmpulung-Argeș) au urmărit, în principal, explicarea noțiunilor și mai puțin felul în care pot fi prezentate, pentru a putea fi pe înțelesul unor copii de 6—7 ani;

c) materialul didactic recomandat nu putea să se găsească pe banca fiecărui elev neraspunzînd cerințelor învățării prin acțiunea cu obiecte, specifică copiilor de vîrstă școlară mică. Programa de matematică a urmărit parcă „ideea preconceptă de a face instrucția dificilă, pentru a-l învăța pe elev să gîndească"[4]. N-am înțeles de ce elementele despre mulțimi n-au fost eșalonate și puse în legătură directă cu calculul cu numere naturale, care rămîne, totuși, un obiectiv peren al învățămîntului primar, nu numai pentru valoarea practică ci și pentru valențele sale formative. Programele de muzică și desen încărcate cu prea multe elemente teoretice se pare că nu au o situație cu mult deosebită. Concluzia se impune de la sine: orice schimbare de conținut trebuie însoțită de o largă acțiune de popularizare a mijloacelor de realizare sub raport psihologic și pedagogic. Pregătire absolut necesară învățătorilor" a căror activitate este din acest punct de vedere mai complexă și mai grea decît cea care se desfășoară în școala secundară"[5]. În cazul analizat, schimbarea conținutului programelor n-a dus la perfecționarea corespunzătoare a activității practice.

1.4. **Programele de perfecționare.** Este evident că interesul pentru perfecționarea activității didactice poate veni din partea programelor pentru perfecționare, definitivare în învățămînt, gradele didactice II și I. În această privință s-au făcut progrese în sensul diferențierii tematicii pentru definitivat, față de cea pentru perfecționare și gradul didactic II.[6] Păcat că diferențierea a apărut numai la *disciplina pedagogie-psihologie*, la limba română și matematică au rămas comune pentru partea teoretică și diferențiate pentru partea de metodică.

O privire sumară asupra tematicii arată că multe teme — unele de metodică au un caracter livresc, de pildă „Importanța compunerii și rezolvării problemelor de matematică de către elevi pentru dezvoltarea gîndirii creatoare"... (metodica predării matematicii — programele 1981-1982); sau la tema „Mijloace de învățămînt" se pare că lipsește un lucru deosebit de important și anume, rolul imaginii în învățarea de tip școlar în ciclul primar și rolul materialului vizual în formarea reprezentărilor (programele pentru anul 1981-1982). Exemple s-ar mai putea da, dar nu acesta este lucrul cel mai important. Considerăm mai importantă concepția care stă la baza alcătuirii programelor. *Programele pot fi concepute în două moduri:*

a) perfecționarea să se bazeze pe un proces de reluare a unei tematici, cu mici modificări și

b) perfecționarea să se bazeze pe ceea ce este nou și și-a dovedit eficiența în activitatea practică. Dacă programele pentru definitivare în învățămînt pot fi concepute ca reluare a tematicii școlare în scopul consolidării și aprofundării cunoștințelor, nu același lucru se poate admite pentru perfecționare și gradul II, care trebuie să mențină atenția cadrelor didactice în problematica actuală a dezvoltării și cerințelor învățămîntului dintr-o anumită etapă. De aceea, programele sînt pasibile de îmbunătățiri.

1.5. **Problematica actuală.** Cînd zic actuală, înțeleg *problematica pe care evoluția societății o pune în fața școlii.* Firește, există probleme perene, dar există și probleme de actualitate.

Să enumerăm cîteva: coborîrea pragului de școlarizare la 6 ani; diminuarea și eliminarea repetenției în ciclul primar, pregătirea elevilor din ciclul primar pentru treapta următoare, aplicarea creatoare a programelor școlare, sînt doar cîteva probleme de mare actualitate. Se pune întrebarea: s-au reflectat ele suficient în programele pentru perfecționare? Evident, parțial, da. Sîntem de părere că, mai ales, pentru programele de perfecționare ar trebui să reprezinte nota dominantă. Dacă la fiecare cinci ani învățătorii ar veni în contact cu o tematică de actualitate, interesul ar fi mai mare. Pe practicieni îi interesează, în primul rînd, cum pot fi realizate în practica didactică ideile novatoare care asigură sporirea eficienței. Nu sîntem adepții unui practicism

[4] B.F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București, 1971, p. 51.

[5] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățămîntului*, E.D.P., București, 1972, p. 112.

[6] *Programe de perfecționare, definitivare, gradele II și I la învățători — valabile începînd din anul școlar 1981—1982.*

îngust; practica didactică, lipsită de suport teoretic, este oarbă. *Ideile teoretice deschid perspective și înlătură rutina.* Dar, susținem că *tocmai ideile noi trebuie să se reflecte în activitatea practică.* În caz contrar, perfecționarea nu poate avea loc.

2. Posibile măsuri ameliorative

Din cele expuse rezultă și ceea ce s-ar mai putea face pentru stimularea interesului pentru perfecționarea activității didactice. În continuare, vom expune cîteva idei care, în majoritate, au fost puse în practică în școala ieșeană.

2.1. **Întîlnirile.** Întîlnirile cu cercetători, autori de studii pentru învățămîntul primar, autori de manuale, învățători cu experiență dovedită au stimulat interesul atît pentru problemele teoretice cît și pentru activitatea practică. Am putea pomeni cîteva probleme ca: concepția care a stat la baza alcătuirii abecedarului; caracterul instrumental al procesului de învățămînt în ciclul primar; caracteristicile procesului de formare a noțiunilor la școlarul de vîrstă mică; bazele psihopedagogice ale modernizării conținutului matematic în ciclul primar; posibilități de diferențiere a activității de predare-învățare în ciclul primar ș.a. Casa Personalului Didactic, în cadrul căreia s-au organizat asemenea acțiuni, a cunoscut momente de efervescență intelectuală care s-a reflectat pozitiv în activitatea practică, căci cine ar putea explica mai bine o temă dacă nu cei care s-au ocupat de ea ani îndelungați!

2.2. **Oferirea unor alternative de lucru.** Există numeroase ocazii cînd se asistă la lecții: interasistențe, comisii metodice, cercuri pedagogice. Evident că, după asistență, se poartă discuții; de cele mai multe ori serioase și la obiect. Dar se pot auzi și, din păcate nu chiar atît de rar, afirmații gratuite de genul: lecția a fost bună și și-a atins scopul; mi-a plăcut lecția; am văzut o lecție bună, se vede că tovarășa învățătoare iubește copiii ș.a. *Noi considerăm că lecția trebuie să placă elevilor*, nu asistenței care își recunosc, în lecția la care asistă, scheme prăfuite de trecerea anilor. Uneori, cei care prezintă lecția răspund prompt, la prezentarea unor alternative, că așa au procedat la lecția de față sau la altele. De fapt, ei resping orice alternativă prezentată. Că, în asemenea ocazii, se dă dovadă de lipsă de receptare a unor posibilități variate de lucru, nu încape îndoială.

Prezentarea unor alternative nu înseamnă o lecție neinteresantă. Dimpotrivă, poate fi o lecție foarte reușită. Dar, a rămîne la ideea că numai așa este foarte bine reprezintă o frînă sigură a progresului. *Este un act de demnitate profesională a recunoaște gîndirea și experiența altuia.* Iată de pildă lecția, la clasa a II-a, cu tema: „Semnele de punctuație". Se poate desfășura cu o fază perceptivă în care se recunoaște ceea ce se știe: punctul, semnul întrebării, semnul exclamării, virgula, două puncte. Fiind lecție de formare de deprinderi, poate lipsi faza perceptivă, accentul punîndu-se pe sistematizare, integrare în sistem și aplicații practice. Evident, nu se poate admite una și nega alta. Prezentarea unor alternative de lucru poate veni din partea experienței proprii, a lecturii sau a ceea ce s-a văzut în altă parte. Pentru ultima situație, inspectorii școlari dețin numeroase alternative de lucru, care pot îmbogăți experiența celor de la catedră. Alternativele deschid perspective mai largi și înlătură rutina.

2.3. **Cercurile pedagogice.** Discutate mult de-a lungul anilor, ele au rămas în general cu același conținut: lecții și referate. Nu sîntem de părere că se poate renunța la lecții, întrucît un cadru didactic nu poate fi „bun" în afara activității cu elevii. Dar, lecțiile deschise nu trebuie să fie, neapărat, o mare reușită. Credem că *ele trebuie să ridice probleme, să fie demonstrative.* Deci, nu lecții regizate, ci lecții cu probleme. Că sarcinile didactice pe care și le propune ar putea fi realizate mai bine decît cel care le-a prezentat în lecția sa, nu diminuează valoarea lecției. Deci, accentul trebuie mutat de la lecții fără probleme, la lecții cu probleme. Cît privește referatele, ele pot fi înlocuite cu dezbateri pe o anumită problemă.

2.4. **Schimburile de experiență.** Au constituit și constituie un mijloc eficient de perfecționare a activității didactice. Pomenim cîteva forme mai deosebite, cum ar fi: prezentarea în cadrul Casei Personalului Didactic a unei activități a comisiei metodice, exprimare prin grafice și alte mijloace vizuale a rezultatelor obținute de un colectiv didactic, expoziții cu produse ale activității elevilor, împărtășirea rezultatelor unor cercetări ș.a. În ceea ce privește cercetarea științifică se impune o precizare. Dacă nu deținem instrumentele cercetării științifice, în schimb, cercetarea activității proprii este obligatorie. În caz contrar, nu poate avea loc progresul. Deci interesul ar trebui orientat nu spre cercetarea științifică savantă, ci spre *cercetarea activității proprii, a aspectelor practice-aplicative.*

2.5. **Îndrumarea permanentă.** Îndrumarea permanentă se exercită de către conducerea unității de învățămînt. În foarte multe cazuri, în conducere nu există învățători sau există, uneori, din cei care au uitat că au fost învățători. De aceea, se pot formula cerințe care nu sînt specifice învățămîntului primar. De aici animozități între învățători și profesori, cu urmări negative pentru elevi; subordonarea învățămîntului primar celui gimnazial ar trebui înlocuită cu colaborare. *Considerăm util*, pentru aceasta, *ca directorul adjunct să fie învățător.*

Modalități de investigație psihopedagogică

Prof. univ. dr. ION RADU
Conf. univ. dr. MIRON IONESCU
Universitatea din Cluj-Napoca

STUDIUL DE CAZ* este o metodă folosită cu predilecție în probleme de educație morală și constă în analiza și discutarea unui „caz", de pildă, o situație particulară a unui elev, a unui grup de elevi, a unei școli, a unui cadru didactic etc.

R. Mucchelli (1968) vorbește despre anumite tipuri de cazuri:
— un moment problematic școlar, profesional, de viață ș.a.
— desfășurarea unei situații/activități în cursul timpului,
— o persoană într-o situație de impas la un moment dat (cu dificultăți de diferite naturi),
— incidente semnificative, care denotă o stare de fapt neclară, disfuncțională.

Calitatea metodei constă în aceea că permite o confruntare directă cu situația reală, autentică, situație ce servește ca premisă a cu-noașterii inductive. Studiul de caz reprezintă o modalitate de apropiere a procesului educațional de modelul vieții, al practicii avînd o valoare euristică și aplicativă. Funcționalitatea sa se relevă atît în acțiunea de transmitere și dobîndire de informații, cît și de investigarea unor stări de fapt concrete (probleme, decizii) luate din practica educațională, sau din conduita umană.

Profesorul, respectiv elevul sînt puși, grație acestei metode, în situația de a-și argumenta ipotezele și explicațiile proprii și concomitent — prin participare activă la dezbaterea cazului — de a intra în contact cu celelalte opinii pe care le evaluează și din sinteza lor se conturează varianta optimă.

În studiul unui caz sînt prezentate cîteva verigi/etape. În *primul rînd este familiarizarea cu cazul* și mai ales pătrunderea, cunoașterea acestuia. Se prezintă cazul, urmează procurarea informației necesare, sistematizarea acesteia și pe această bază are loc analiza situației prezentate. În *al doilea rînd* se stabilesc *diferite variante de soluționare. Etapa a treia* a prelucrării cazului constă în *adoptarea unei variante optime* — rod al inteligenței creative.

Un caz selecționat și pregătit în vederea unei activități de cercetare pretinde să dovedească anumite calități: să fie strict autentic, să fie o situație problemă care cere o decizie, un diagnostic sau/ și una și alta; de asemenea, cazul să fie o situație „totală", respectiv, ținînd seama de necesitatea unor informații suplimentare, să fie disponibile toate datele necesare. Un caz cuprinde inițial o soluție cu șanse de generalizare.

Pentru culegerea datelor sînt utilizate datele biografice, scrisori, confesiuni etc.; de asemenea, se pot obține cazuri filmate, cazuri înregistrate pe benzi de magnetofon, cazuri scrise. Însumarea lor duce la constituirea unei cazuistice sau cazuoteci, care să cuprindă o colecție de situații-probleme tipice.

Reușita în „rezolvarea" unui caz oferă precedente, situații generalizabile. Pentru ilustrare ne vom referi la un asemenea caz în care este vorba de reacția față de un părinte vitreg și efectele ei la școală.

După cum se știe munca educativă poate fi confruntată cu probleme variate pentru care și frămîntări care determină la copii apariția unui conflict interior, ce poate afecta evoluția lor pozitivă. Pentru conflictul interior este caracteristică o confruntare în conștiința copilului a unor atitudini afective contradictorii față de o persoană apropiată sau față de o anumită situație.

Un asemenea conflict nerezolvat, prelungit și devenit cronic, exercită o influență specifică asupra formării trăsăturilor de caracter, iar uneori pot apare „blocaje" și în dezvoltarea intelectuală.

Extragem *un caz* din agenda unui diriginte. Mama elevului P.D., din clasa a VIII-a, îl informează pe dirigintele clasei că fiul ei are un comportament aberant în familie: o jignește, îi vorbește nerespectuos, este lipsit de înțelegere și respect pentru munca ei, refuză s-o ajute. În plus, este îngrijorată de faptul că nu-și mai pregătește lecțiile acasă, își pierde vremea jucîndu-se sau citind, altceva decît ceea ce i se indică la lectura suplimentară. O amenință chiar că nu va învăța, că nu-l interesează propriul viitor și că îi este indiferent la ce liceu se va înscrie. De altfel, la un chestionar dat de școală în care se cerea și opțiunea școlară și profesională a indicat

* Prima parte a acestui studiu a apărut în nr. 2/984 al revistei noastre.

un liceu industrial, deşi nu-i atras de meseriile care se învaţă acolo.

Cele relatate de mamă îl surprind pe diriginte, deoarece la şcoală, elevul este respectuos politicos, amabil cu cei din jur.

În clasele anterioare se mulţumise cu rezultate de mijloc la învăţătură, cu un ritm de progres mediu, arătîndu-se puternic motivat pentru ştiinţe umaniste dar cu greutăţi la matematică. Este mulţumit de rezultatele obţinute, nu aspiră la mai mult, în ceea ce priveşte matematica se autoconsolează „(probabil că atît pot eu"). Are perioade de avînt şi altele stagnare.

În ultimul timp avea un aer absent la ore şi e surprins, chiar şi la obiectele la care învaţă cu plăcere, cu teme nescrise. Răspunde din amintiri. Este uşor distant faţă de colegi. Nu se mai joacă în pauze, ceea ce nu se întîmpla altădată.

Dirigintele îl ştia foarte ataşat de mamă, care l-a crescut singură de la vîrsta de 7 ani, cînd a rămas orfan de tată. Ce s-a întîmplat? De ce şi-a schimbat atitudinea faţă de mamă? Copilul e urmărit mai atent în şcoală. Dirigintele face investigaţii şi află că în viaţa familiei s-a petrecut un eveniment deosebit, dar pe care el nu l-a adus la cunoştinţa nimănui din clasă, nici a dirigintelui. De aproximativ două luni, mama s-a recăsătorit. Acesta să fie motivul schimbării atitudinii? O nouă discuţie cu mama care recunoaşte că fiul ei de la acest eveniment s-a schimbat în rău, deşi tatăl vitreg e un om bun care nu l-a deranjat cu nimic, de altfel încă nici nu locuiesc împreună (tatăl locuind încă într-o localitate apropiată).

Fără să lase să se întrevadă că este informat de comportarea sa în familie, dirigintele iniţiază o discuţie individuală cu elevul. Pretextul: notele slabe luate în ultimul timp la matematică.

Convorbirea, condusă cu abilitate, ajunge la problema necazurilor personale. Copilul, cu lacrimi în ochi, tulburat, mărturiseşte că e foarte supărat pe mama lui pentru că s-a recăsătorit. Tatăl actual este un om de treabă, dar... el n-ar fi dorit în familie acest intrus. A spus-o mamei înainte de a se căsători, dar ea nu a ţinut seama de părerea lui. Se simte jignit şi pentru felul cum a procedat cu el: ştiindu-l împotrivă, l-au trimis la bunici, în altă localitate, timp în care s-a făcut căsătoria, iar la întoarcere a fost pus în faţa faptului împlinit. Recunoaşte că a ajuns într-o stare de indiferenţă faţă de propriul său viitor. Nu-i pasă ce va deveni. Nu-l mai interesează nimic.

Dirigintele înţelege că resorturi intime ale delicatei şi fragilei fiinţe interioare a copilului sînt lezate. S-a procedat grăbit, forţat, i s-a impus o situaţie în care lui i se părea că ar fi avut dreptul să fie consultat. Înţelegînd starea de criză prin care trece copilul, dirigintele consideră că o rezolvare tacită, în care să nu fie implicată clasa ar fi calea cea mai bună.

Cum să fie ajutat copilul să treacă peste această situaţie? Cum să fie împăcat fiul cu mama? Elevul trebuia scos din starea de apatie, de plutire în care se complăcea parcă. Se impunea redresată atitudinea sa faţă de învăţătură, revizuită opţiunea lui şcolară. Era necesară o îmbunătăţire a relaţiilor dintre fiu şi mamă. Avînd o imagine conturată, dirigintele se consultă într-o atmosferă confidenţială cu ceilalţi profesori care lucrează cu elevul, şi se trece la măsuri pe bază de consens: supravegherea perseverentă la lecţii, implicarea elevului în discuţii, în activităţi extraşcolare. Să fie recunoscut orice element de progres, de succes la învăţătură. Fiind bun recitator, e solicitat în această perioadă în pregătirea şi susţinerea unui montaj literar.

Dirigintele urmăreşte în continuare comportarea copilului şi solicită observaţiile profesorilor privind evoluţia lui.

Se vorbeşte, din nou, individual cu elevul despre două aspecte: mama lui, chiar dacă şi-a refăcut căsnicia, îl iubeşte, a dovedit-o în atîtea rînduri, doar ea l-a crescut. Dar trebuie şi ea înţeleasă, singurătatea e greu de suportat... Al doilea aspect: să nu uite că cel mai important lucru e viitorul său! N-are voie să-şi pericliteze integrarea firească în liceul în care va învăţa. N-are voie să pornească pe un drum la întîmplare, numai ca să dea un prilej de insatisfacţie mamei! Căci, de fapt, loveşte în el.

— urmează o discuţie cu mama copilului. Se recomandă tact, înţelegere pentru un anume tip de egoism care s-a concretizat în obrăzniciile lui. De fapt copilul s-a simţit neglijat, desfiinţat, tocmai el care fusese mai legat de mamă. Să simtă că este iubit, să nu se recurgă la admonestări şi ameninţări.

În orele de lectură literară se folosesc valenţele educative ale operelor în care apar chipuri de mame Unele afirmaţii ale profesorului sînt cu adresă spre elevul în cauză.

Rezultate: Un început de schimbare în bine s-a constatat la scurt timp după măsurile întreprinse. Elevul, mai implicat la lecţii, frecventează orele de consultaţii, cere explicaţii la problemele pe care nu le înţelege. Încă întîmpină greutăţi la matematică, unde s-au adunat lacune. Mama i-a intermediat un ajutor specializat la această disciplină, dar copilul mărturiseşte că îi vine greu, sînt multe lucruri pe care nu le ştie. Ar dori să urmeze cursurile unui liceu de filologie-istorie.

La liceul industrial ar trebui să susţină probe de verificare a cunoştinţelor la matematică. N-ar fi exclus un eşec la admitere. Ce-ar însemna un eşec pentru el? Un succes, ar fi salvarea. În aceste împrejurări se impune deci unitatea şi consecvenţa influenţelor pozitive ale tuturor factorilor educativi din şcoală, un ajutor efectiv din partea profesorilor la care întîmpină dificultăţi mai mari.

INTERVIUL DE GRUP mijlocește o discuție colectivă pe o temă stabilită de profesorul cercetător, discuție desfășurată într-o manieră bine gîndită. Pentru a asigura succesul conducătorul interviului de grup are nevoie să cunoască bine relațiile interpersonale, prezența microgrupurilor, a individualităților, și în general, să cunoască temeinic viața grupului, de elevi sau cadre didactice, ales pentru discuție; compoziția și structura sa. De notat că poate fi vorba de grupuri de elevi, dar și de cadre didactice. Pe baza informației, preliminare, poate stăpîni, face observații și sinteze succesive în cadrul discuției și mai ales poate trece ușor peste momente mai grele care apar în timpul dialogului (evitarea stărilor de tensiune sau de inhibiție, tăcerea prelungită a unora, monopolizarea discuțiilor de către alții etc.). Reușita în interviul de grup este condiționată și de stabilirea unor contacte individuale prealabile cu participanții la dialog, de intervențiile conducătorului care să nu depășească 20% din totalul schimburilor verbale realizate în dezbaterea respectivă. De asemenea, durata discuției să nu fie prea lungă, aproximativ 1—2 ore, iar grupul să nu fie prea numeros. Practica utilizării interviului de grup a demonstrat ca cel mai productiv este grupul din 5 pînă la 12 subiecți, dacă este mai mic de 5 se reduc mult șansele de a obține informații suficiente, iar dacă este mai mare de 12 este posibilă divizarea și lipsa de acord în problemele urmărite de cercetător.

În raport cu chestionarul scris—care este o altă formă de anchetă—interviul de grup se aplică pe un lot mai restrîns și poate fi folosit atît în preanchetă pentru lămurirea unor aspecte ale temei alese pentru studiu și a definitivării instrumentelor de cercetare, cît și în ancheta propriu-zisă, completînd celelalte metode.

Pentru exemplificare, redăm un fragment dintr-un protocol al unui interviu de grup cu elevi din clasa a X a pe tema prieteniei*. În text sînt rezumate opinii exprimate în grup, alternînd cu citate și uneori cu comentarii imediate.

„Sîntem prieteni și totuși, n-am putea defini prietenia" declară copiii. Opiniile pot fi rezumate: prietenia se bazează preponderent pe afectivitate; ea poate fi cel mult trăită, simțită, deși nu este neglijabilă nici componenta rațională. Chiar dacă ai sau nu un model al prieteniei, un „acceptor" pe baza căruia să departajezi între prieten și ne-prieten, poți indica oricînd față de cine te simți legat printr-un sentiment de prietenie.

Intervențiile continuă: „Preocupările comune te ajută să te împrietenești—distracție, lucruri serioase, dar și vesele", „Între prieteni trebuie să fie înțelegere, încredere, sinceritate, optimism, egalitate..." „Trebuie să vezi că și celălalt îți caută prietenia". „Se susține ferm că prietenia autentică nu poate exista în afara sincerității, a încrederii și transparenței" reciproce; ea nu poate priva de înțelegere. „Unui prieten poți să-i spui orice". Firește, ceea ce leagă sînt preocupările comune, temele comune de conversație, pentru ca „partenerii" să fie mereu pe aceeași lungime de undă.

„Te simți bine cu un prieten, te distrezi, spui bancuri. Petreci multă vreme cu el".

„Într-o prietenie fiecare încearcă să fie mai bun, prietenii se stimulează reciproc, «cresc» împreună.". Așadar, timpul petrecut împreună nu este dedicat doar distracției sau confesiunilor, pentru că lîngă un prieten „crești": apreciindu-ți prietenii încerci să fi mai bun, să afli cît mai multe; învești de la prieteni după cum ei învață de la tine".

Pot să apară și opinii contrare: ...„E bine ca prietenul să-ți fie superior ca experiență de viață, bogăție a cunoștințelor, să ai ce învăța de la el". ...„Nu, într-o prietenie nu poți să fii superior sau inferior celuilalt. Poate să se întîmple așa în unele privințe, dar raporturile se echilibrează".

În sfîrșit, pot interveni și dezamăgiri — spune dirigintele — care au la origine jignirea, lezarea sufletească. Atunci prietenia ca atare este pusă sub semnul întrebării: „Nu mai cred în prietenia ideală, mă întreb dacă a existat vreodată?" Așadar, după cristalizarea afectivă „apare" descristalizarea", viața afectivă evoluînd în contraste — după cum se știe din psihologie.

Convorbirea în grup întregește și totodată integrează informațiile obținute pe diferite căi, conturînd un ansamblu unitar. Datele recoltate pot fi deosebit de relevante, pentru verificarea și reliefarea finală a unor concluzii.

CONVORBIREA INDIVIDUALĂ (interviul), în investigația psihopedagogică implică binomul profesor-cercetător și interlocutorul său (elev sau alt cadru didactic), precum și dialogul dintre aceștia.

Convorbirea cu elevul vizează cunoașterea „lumii interne" avînd loc de la exterior la interior, prin confruntarea datelor existente la dispoziția profesorului cu relatările personale ale copilului. Prin intermediul ei, de pildă, în cazul activităților de formare a convingerilor morale, a interesului pentru muncă, a gustului pentru lectură etc., se dezvăluie unele aspecte concrete ale celor urmărite care îl apropie pe cercetător de procesul intim al formării lor.

Firește, convorbiri individuale pot avea loc și cu profesorii pe teme pedagogice specifice. Relatările directe ale elevilor, respectiv ale cadrelor didactice etc. dezvăluie mai bine opiniile și trăirile lor, explică mai precis motivele acțiunilor proprii și atitudinile adoptate. Valoarea acestei metode este cu atît mai mare cu cît izvorește din contactul

---

*Materialul este preluat dintr-un studiu asupra adolescenței, elaborat de Mare Cornelia, profesoară la un liceu din Cluj-Napoca.

direct cu elevul, atît în clasă, cît și în activitățile perișcolare.

Obișnuit, convorbirea se realizează pe baza unui plan sau a unui chestionar, acesta din urmă fiind instrumentul sau procedeul de măsură, elaborat de cercetător pentru a-i servi ca revelator al fenomenului investigat.

Cerințele care, respectate, asigură interviului productivitate sînt multe, dintre acestea notăm doar cîteva: *naturalețea* și *elasticitatea* desfășurării convorbirii ceea ce înseamnă ca dialogul cu profesorul, elevul, părintele, instructorul de pionieri etc., să decurgă liber, familiar, într-un climat de deplină încredere; să se evite situațiile artificiale care produc suspiciuni și blocaje în relatările acestora. De asemenea, convorbirea să fie suficient de elastică, nu rigidă, pentru a angaja interlocutorul într-o discuție liberă și sinceră, desfășurarea convorbirii va sugera direcția adecvării permanente a planului schițat de la început, ușurînd adoptarea unor variante care să conducă dialogul în sensul temei urmărite.

Succesul convorbirii depinde și de alegerea momentului; este bine să înceapă atunci cînd elevul/cadrul didactic manifestă dorința de a sta de vorbă. În timpul dialogului să se asigure înregistrarea întrebărilor și a răspunsurilor și să se dea atenție comportării interlocutorului, atitudinii sale, ceea ce poate clarifica gradul de sinceritate a celor afirmate, completînd, înțelesul spuselor sale.

Pentru a aduna cît mai exact și cît mai multe dintre răspunsurile, observațiile elevilor și cadrelor didactice pot fi utilizate cu acordul interlocutorului, mijloace tehnice care să înregistreze dialogul.

CHESTIONARUL SCRIS este un instrument cu ajutorul căruia se înregistrează opinii, atitudini, interese, situații, fapte etc. Altfel spus, este un ansamblu de întrebări la care subiectul răspunde în scris. Folosirea chestionarului scris mai ales este indicată atunci cînd se poate conta pe capacitatea de autoanaliză. Bineînțeles el poate fi aplicat cadrelor didactice.

Într-o anchetă adresată cadrelor didactice cu privire la realizarea conexiunii inverse în lecție (Ionescu, 1979), s-au formulat următoarele întrebări:

— Cum vă dați seama de rezultatul unei lecții, de reușita ei?

— Cum constituiți „eșantionul" (grupul) de elevi pe care îi folosiți la verificare?

— Cum constituiți „eșantionul" (grupul) de elevi pentru fixare?

— Ce și cît material din lecția nouă cuprindeți de obicei în fixare?

— Puteți controla și prevedea desfășurarea unei activități instructiv-educative?

— Cum înlăturați fenomenul întîmplare din lecție?

Substanța datelor obținute prin interviul scris depinde de caracterul adecvat al întrebărilor în raport cu obiectivul urmărit.

INVESTIGAREA DOCUMENTELOR ȘCOLARE ȘI DE ARHIVĂ. Există aspecte ale activității educaționale care nu pot fi cunoscute cu ajutorul metodelor și formelor de investigație schițate mai sus. Materialul de studiu îl constituie atunci următoarele surse:

— Lucrările elevilor, referate, compuneri, alte produse ale activității lor etc., care oferă posibilitatea de a descoperi trăsături generale și particulare ale gîndirii, imaginației, aptitudinile ș.a.

— Materiale care reflectă activitatea cadrelor didactice (planuri de lecții, conspecte, stenogramele lecțiilor, rapoarte ale comisiilor metodice, ale cercurilor pedagogice, ale conducerii școlii etc.,) care înlesnesc stabilirea principiilor, normele și regulile referitoare la munca factorilor conducători în procesul educațional.

— Materiale care oglindesc întreaga muncă a școlii (regulamente de ordine interioară și comportare a elevilor, cataloage, procese-verbale, orare, dări de seamă, planuri de muncă), acestea dînd posibilitatea să cunoști preocupările colectivelor școlare, dinamica numărului de elevi, randamentul muncii pe obiecte de învățămînt și pe secvențe de instruire etc.

— Arhivele și izvoarele literare privitoare la experiența educațională din trecutul mai îndepărtat, este vorba de monografii, anuare etc. Firește, pentru stabilirea unor concluzii valabile se impune o analiză minuțioasă a felului cum se reflectă procesul viu al muncii educaționale în documentele respective.

Ca o remarcă finală menționăm că investigația psihopedagogică nu îmbracă de regulă o singură formă. În mod frecvent se utilizează metode complementare experimentul combinat cu anchete, studiul de caz cu observația, ancheta cu documentele de arhivă, interviul de grup cu observația și chestionarul etc. O asemenea combinare se impune pentru că efectele scontate în educație nu sînt doar performanțe măsurabile, ci și modificări de reprezentări, atitudini, opinii etc., adică fapte de conștiință și de conduită în același timp care trebuie sesizate în unitatea și dinamica lor.

BIBLIOGRAFIE

— J. J. Bonniol, C. Henry, *L'organisation d'une classe en „Groupes de niveau"*. Etude de ses modalités et de certains effects sur les résultats des élèvés en fin d'annee, Cahiers de psychologie, nr. 1—2, vol. 15, 1972.

— J.J. Bonniol, J.P. Caverni, G. Noizet, *Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'evaluation des devoirs qu'ils produisent*, Cahiers de psychologie, nr. 1—2, vol. 15, 1972.

— S. Chelcea, *Chestionarul în investigația sociologică*, București, E.D.P., 1975.

— M. Ionescu, *Previziune și control în procesul didactic*, Cluj-Napoca, Edit. Dacia, 1979.

— R. Mucchelli, *La methode des cos*, Edition sociales, François, Paris, 1968.

— I. Radu, *Cercetarea pedagogică. Aportul ei la realizarea obiectivelor învățămîntului*, Cap. XIX, în „Pedagogie", București, E.D.P., 1979.

Metodica predării disciplinelor agronomice*

LUCRAREA cuprinde trei capitole mari. În primul capitol se arată scopul instruirii fitotehnice în liceele agroindustriale și școlile profesionale, pregătire destinată formării de muncitori calificați, pentru cultura plantelor.

Sarcinile generale ale pregătirii fitotehnice, tratate în capitolul II al volumului, constau, așa cum arată autorii, în formarea unui sistem de cunoștințe despre mediul de viață al plantelor. Acest lucru este perfect posibil datorită planului de învățământ și programelor școlare. De acest fapt autorii volumului au ținut în permanență seama.

În capitolul III este fixat locul mijloacelor de învățământ în contextul tehnologiei didactice insistîndu-se în mod deosebit și detaliat asupra funcțiilor pedagogice ale mijloacelor de învățământ și asupra orientărilor moderne de realizare a mijloacelor de învățământ.

În cadrul capitolului se aduc precizări cu privire la structura pe care trebuie să o aibă lecția în condițiile folosirii eficiente a mijloacelor de învățământ.

Referirile privind metodele de învățământ care se cer folosite în pregătirea fitotehnică sînt calitativ superioare altor lucrări apărute în acest domeniu.

Toate formele de organizare, recomandările pentru folosirea metodelor de învățământ, activitatea organizată pe grupe de elevi și activitatea individuală presupun adoptarea unei atitudini creatoare în conducerea procesului didactic, în creșterea gradului de participare a elevilor la descoperirea și însușirea cunoștințelor noi, precum și sporirea posibilității de a folosi activitatea diferențiată în cadrul învățămîntului fitotehnic.

Partea aplicativă a volumului cuprinde și o descriere a cadrului optim de folosire și integrare a mijloacelor de învățământ în activitatea didactică — laboratorul de specialitate și cabinetul.

Apreciem în mod deosebit accentul ce se pune de către autori pe dotarea corespunzătoare a laboratorului și pe necesitatea maximei funcționalități a acestui cadru fără să se piardă din vedere crearea unui microclimat favorabil desfășurării instruirii.

În cadrul volumului este bine conturat principiul orientării politico-ideologice a pregătirii fitotehnice și principiul integrării învățămîntului cu cercetarea științifică și producția în pregătirea fitotehnică. Accent deosebit se pune pe integrarea conținutului procesului de învățămînt fitotehnic cu cercetarea și producția. În acest sens, volumul dă orientări interesante de realizare a integrării în cadrul lecțiilor teoretice și de instruire practică, de pregătire fitotehnică la nivelul cerințelor actuale.

Autorii au pus pe prim plan principiul sistematizării și al continuității însușirii temeinice a cunoștințelor și deprinderilor practice fitotehnice.

În cadrul liceelor agroindustriale se studiază numeroase domenii ale științelor agronomice. Fiecare dintre științele respective dispune de un conținut propriu, de metode de cercetare specifice, de finalitate specifică. Cu toate acestea, studiul lor este determinat de o caracteristică interdisciplinară care să asigure la elevi cunoștințe noi și deprinderi din fiecare domeniu, dar cu aplicabilitate în tehnica de cultură a plantelor. Metodica predării disciplinei de agrotehnică ocupă un spațiu mai larg și în mod deosebit apreciem subcapitolul privind organizarea evaluării pregătirii la agrotehnică. Considerăm că prin metodele de evaluare preconizate se pot asigura baremele minime de cunoștințe aprobate de Ministerul Educației și Învățămîntului.

În ceea ce privește „pregătirea tehnico-practică fitotehnică" cuprinsă în partea a III-a a volumului, apreciem capitolul „Lecțiile demonstrative", în special demonstrația pe unicat urmată de activitatea independentă a elevilor care ocupă peste 80% din demonstrație. Interesante sînt lecțiile operaționale cu caracter practic — aplicativ, cît și lecțiile integrative.

Pe lîngă conținutul științific, pedagogic, metodic, volumul oferă lectorului satisfacție deosebită în parcurgerea diferitelor capitole, iar specialistului, respectiv inginerului care predă această disciplină, largi posibilități de instruire în tehnologia predării-învățării obiectului „Fitotehnia".

Prof. ing ANA MEȘTERU

N. I. Cerchez (coordonator), P. Botiș, . Balog, N. Pește an, Metodica predării disciplinelor de specialitate agronomică, București, Editura Ceres, 1983, p. 218.

O reușită metodică a predării biologiei*

(Urmare din pag. 36)

prezentării, în partea finală, a unor interesante modele de predare de lecții la diferite teme ale științelor biologice în clasele gimnaziale și liceu).

Acolo unde succinta expunere teoretică — impusă autorilor de numărul restrîns de pagini ale cărții — n-a permis să se trateze întreaga amploare a problematicii, un mare număr de exemplificări concrete aduc completări binevenite, care dau gîndirii cititorului orizont și adîncime. Refuzîndu-se, în genere, șablonizării predării, metodica recenzată include numeroase sugestii didactice ingenioase care deschid cadrelor didactice calea unei munci creatoare în școală.

Autorii, așa cum mărturisesc în *Prefață*, intenționează să publice în viitor o ediție îmbunătățită a lucrării lor. Ne permitem să le supunem spre meditație cîteva observații și sugestii:

a) Desigur, sînt astăzi numeroși pedagogi care susțin, în mod întemeiat, că nu e absolut necesar să existe o structură rigidă, un fel de mulaj obligatoriu în care să fie turnate ideile la orice metodică, ci, dimpotrivă, e preferabil ca autorii, pe baza propriei experiențe, să găsească structurări diverse, cu o notă personală, care eventual ar ajuta la o mai lesnicioasă vehiculare a ideilor metodice. Totuși, e bine să nu se uite că și la o metodică este indicat să se țină seama, în prezentarea ideilor, de logica internă a disciplinei, care, dacă e prea mult zdruncinată, ar putea uneori să ridice piedici serioase în escaladarea problematicii dezbătute (mai ales dacă e vorba de o disciplină predată unor studenți începători în didactica specială a viitoarei lor profesiuni!). De aceea, credem că autorii ar face bine să mediteze dacă n-ar fi cazul ca importantele capitole „Metodele de învățămînt" și „Mijloacele de învățămînt" (în lucrare purtînd titlurile: „Metodologia organizării și desfășurării activității de teren" și „Organizarea și folosirea bazei didactico-materiale") să preceadă capitolul care tratează despre „Proiectarea și organizarea lecțiilor de biologie", deoarece acest capitol însumează, pe parcursul desfășurării expunerii, numeroase referiri la metodele și mijloacele de învățămînt, expuse însă pe larg abia în capitolele următoare. De asemenea, ținînd seama de importanța actuală acordată problemelor evaluării, muncii elevilor și randamentului școlar, n-ar fi oare mai indicat ca autorii să nu semene aceste idei în întreaga lucrare, fără să încerce să le stringă și într-un capitol independent cu caracter mai cuprinzător?

b) Deși autorii dau mereu dovadă că au gîndire metodică flexibilă, ei lasă uneori — e drept, destul de rar — să scape unele formulări inadecvate, care ar putea să direcționeze, mai ales pe viitorul student, spre exprimări șablon. Astfel, la pag. 13, se susține apodictic: „În formularea unui obiectiv operațional, înaintea fiecărui verb ce arată acțiunea observabilă se adaugă mențiunea «a fi capabil de...»". Spre satisfacția cititorului însă, modelele de proiecte de lecție, din anexă, amendează în mod corespunzător ideea, autorii folosind o mare diversitate de forme verbale de exprimare a obiectivului operațional.

Aceste observații nu știrbesc, valoarea intrinsecă a lucrării deoarece ea are o temeinică orientare pedagogică modernă, limpede și argumentat susținută, care permite o sugestivă deschidere spre numeroase aplicații creatoare de muncă școlară.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Constantin Bălă

LES COURS DU SOIR — UN ENSEIGNEMENT LARGEMENT OUVERT POUR LE PERFECTIONNEMENT DE LA PREPARATION PROFESIONNELE

L'auteur se rapporte aux cours du soir de niveau technique supérieur, qui fait parte de l'éducation permanente.
Pour la pleine réussite de l'enseignement supérieur technique, démonstre l'auteur,il est nécessaire que les plans d'enseignement et le contenu des disciplines comprennent intégralement les objectifs se rapportant à l'enseignement du jour pour les ingénieurs, de manière à ce que les émoulus des cours du soir disposent d'une préparation professionnelle supérieure, appropriée aux exigences actuelles et de perspective de notre économie nationale.

Ion T. Radu

DÉMARCHES EVALUATIVES DANS L'ACTIVITÉ DE CONTROLE ET DE GUIDAGE DU PROCESSUS DIDACTIQUE

L'activité de contrôle et de guidage est de par sa nature et de par ses fonctions un actes f'évaluation. Par conséquent elle va se dérouler dans la perspective des exigences spécifique au processus d'évaluation. On analyse dans cet article les actions essentielles, spécifiques à l'action de guidage et de contrôle dans l'enseignement, ainsi que les principes qui orientent le déroulement d'une activité efficace dans cette direction.

Dumitru Salade

THE TEACHER AS A CREATOR — A CONDITION AND A CLUE FOR A NEW QUALITY IN THE EDUCATION

The research points out the fact taht the creativityon education be come a basic clue for the creation at the level of education. The author underlines the peculiarities of the way of showing the level of creativity in the process of teaching and learning and its features originality, flexibility and variety.
For the author the creative teacher represents a guaranty for a system of education able of selfimprovement because the teacher is self improving all the time too.

Cezar Căşeriu

THE CORRETATION PRINCIPLE AS A MODALITY OF IMPROVEMENT FOR THE BIOLOGY CLASS

On the bases of some scientific investigation, the author argues the necesity and the possibility of using during the teaching — learning act, the principle of correlating the knowledge in this case the disciplines of biology and philosophy.
At the same time he underlines the implications of this principle in the increase, of the lessons efficiency.

Ион Дрэган

ШКОЛЬНОЙ УЧЕНИЕ КАК СПЕЦИАЛЬНАЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ОПЫТА

Автор в своей статье занимается школьным учением в общем смысле, понятием школьного учения, типами и способами учения. Воспитательные эффекты школьного учения, показывает автор, зависят и от соблюдения психогенетических опор, являющихся возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, которые составляют другой характер школьного учения.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 3/1984

M. Iliescu, Fl. Popescu — Un esprit militant, révolutionnaire, dans l'enseignement des sciences sociales ● D. Salade — Le professeur créateur — une condition et un indice d'une nouvelle qualité dans l'enseignement ● I. T. Radu — Démarches évaluatives dans l'activité de contrôle et guidage du processus didactique ● C. Bălă — Les cours du soir — un enseignement largement ouvert pour le perfectionnement de la préparation professionnelle ● I. Neacşu — Particularités de l'élaboration des projets didactiques dans les cours du soir ● I. Drăgan — L'instruction scolaire en tant qu'activité spécifiquement humaine de transmission de l'expériance ● C. Căşeriu — Le principe de la correlation — modalité de perfectionnement de la leçon de biologie ● M. Armaşu — Une nouvelle modalité de déroulement de la leçon de synthèse ● D. Calomfirescu — Le développement de l'imagination scientifique des élèves ● N. Mitrofan, I. Mitrofan — La formation des notions litéraires et artistiques chez les élèves de lycée ● R. Gîrleanu, E. Istrate — La motivation de la participation des pionniers et des élèves aux cercles de création ● L. Modoianu — Le projet de l'instruction en vue de la préparation pour un métier ● C. Androne, A. Stoica — La définition des objectifs opérationels pour une discipline technique dans l'enseignement supérieur ● S. Selagea — Responsabilités et exigences pour toutes les disciplines d'enseignement ● V. Andriţoiu — La recherche des éléments d'histoire locale et leur introduction dans les leçons ● P. Popescu — La méthodologie de l'emploi du texte dans les classes d'histoire ● V.C. Neştian — Prémises psychopédagogiques dans l'action de patronnage ● M. Capătă — La formation d'une lecture correcte, courante et consciente chez les élèves de le classe, par l'utilisation des fiches. ● Gh. Sireteanu — La perfectionnement de l'activité didactique — une exigence toujours actuelle ● I. Radu, M. Ionescu — Modalités d'investigation psychopédagogique. LIVRES — IDÉES.

M. Iliescu, Fl. Popescu — A revolutionrary and militant spirit in teaching social-sciences ● D. Salade — The teacher as a creator — a condition and a clue for a new quality in the education ● I. T. Radu — How to estimate the didactic process activity of control and quidance ● C. Bălă — The evening classes — an open system of education for an improvement of the profesional training ● I. Neacşu — Some peculiarities of the didactic projection at the level of evening classes ● I. Drăgan — Teaching as a specific human activity of transmission of the experience ● C. Căşeriu — The correlation principle as a modality of improvement for the biology class ● M. Armaşu — A new modality for the class of synthesis ● D. Calomfirescu — How to cultivate pupils scientific imagination ● N. Mitrofan, I. Mitrofan — How to form some literary and artistic notions at the lycée pupils ● R. Gîrleanu, E. Istrate — Why the pioneers and the pupils must take part at the creation contest ● L. Modoianu — How to connect the education with the training for a profession ● C. Androne, A. Stoica — The definition of the operational objectives for a technical discipline at the level of the university education ● S. Selagea — Responsibilities and exigencies for all the disciplines ● V. Andriţoiu — The research of the elements of local history and their integration in the history class ● P. Popescu — The methodology of using the text during the history classes ● C. Neştian — Some psychopedagogical premises in the act of patronizing ● M. Capătă — For a correct, fluent and conscions reading at the level of the first year of school pupils, using the slips ● Gh. Sireteanu — The improvement of the didactic activity a requirement ● I. Radu, M. Ionescu — Some modalities of psychopedagogical investigation ● BOOKS — IDEAS.

Марин Илиеску, Флорика Попеску, Боевой революционный дух в преподавании общественных наук ● Думитру Саладе, Учитель—творец — условие и показатель нового качества образования ● Ион Т. Раду, Измерительные подходы в контрольной и управляющей работе дидактического процесса ● Константин Бэлэ, Вечернее образование—широко открытое образование для профессиональной подготовки ● Иоан Някшу, Особенности дидактического планирования в вечернем образовании ● Ион Дрэган, Школьное учение как специальная человеческая деятельность для передачи опыта ● Чезар Кэшерю, Принцип корреляции — способ усовершенствования урока биологии ● Дойна Каломфиреску, Культивирование научного воображения учащихся ● Николае Митрофан, Иоланда Миотрофан, Формирование некоторых литературно-художественных понятий у учащихся средней школы ● Родика Гырляну, Элена Истрате, Мотивировка участия пионеров и школьников в творческих кружках ● Лаура Модояну, Планирование учебы в виду усвоения профессии ● Камелия Андроне, Ана Стойка, Определение операционных установок одного технического предмета в высшем образовании ● Сабин Селаджя, Ответственность и требовательность для всех учебных предметов ● Маргарета Армашу, Новый способ ведения обощающего урока ● В. Андрицою, Изучение элементов местной истории и их применение на уроках ● Петру Попеску, Методология применения текста на уроках истории ● Валериу Ч. Нештян, Психопедагогические предпосылки шефства ● Митрофан Капэтэ, Формирование правильного, свободного и осознанного чтения в первом классе, с применением листов заданий ● Георге Сиретяну, Усовершенствование дидактической деятельности — всегда актуальное требование. Иоан Раду, Мирон Ионеску, Способы психопедагогического исследования. Книги — Идеи.

revista de PEDAGOGIE

4

aprilie 1984
anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — ca proces unitar
- Pe drumul unui învățămînt cu adevărat democratic
- O investigație în sfera microuniversului pedagogic: procedeele didactice
- Strategii de evaluare a procesului didactic
- Interdisciplinaritatea — premisă a creșterii eficienței lecțiilor de filozofie
- Modalități de lucru ale directorului de școală privind orientarea școlară și profesională
- Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 4/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ
LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

RADU P. VOINEA — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — ca proces unitar 1

ANGHEL MANOLACHE — Pe drumul unui învățămînt cu adevărat democratic 3

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

IOAN CERGHIT — O investigație în sfera microuniversului pedagogic: procedeele didactice 7

ION T. RADU — Strategii de evaluare a procesului didactic.... 11

M. ZAHARIA, D. ZAHARIA — Predarea interdisciplinară la matematică și fizică 14

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIN ILIESCU, TRAIAN BĂRĂIAN — Informarea politică, mijloc important de educare politico-ideologică și patriotică a elevilor 18

IOAN RUSU — Interdisciplinaritatea — premisă a creșterii eficienței lecțiilor de filozofie..... 22

VALERIA MANEA — Dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi prin lecția de istorie 24

MARIA ȘAROIU — Metode și tehnici active de lucru în sprijinul creșterii randamentului școlar 26

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

TRAIAN DINOREL STĂNCIULESCU, ANA DREGHICIU — Aspirație și opțiune în orientarea școlar-profesională a elevilor 28

GABRIELA CHIRIȚĂ — Modalități de lucru ale directorului de școală privind orientarea școlară și profesională..... 31

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

NICOLAE STANCU — Practica de profil agricol în concepție interdisciplinară 33

LUCIA VLĂDULESCU — Specificul activității tehnologice — implicații pentru organizarea și desfășurarea pregătirii profesionale 34

AVRAM TUDOSIE, GHEORGHE MORARU — Liceul agroindustrial din Huși — laborator viu pentru deprinderea tainelor meseriei 38

DEZBATERE

VASILE POPEANGĂ — Perfecționarea, factor pedagogic de ridicare a calității învățămîntului 40

CONSULTAȚII

ION RADU, MIRON IONESCU — Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice 43

IVANCIU-NICOLAE VĂLEANU — Cultura economică-componentă indispensabilă a pregătirii cadrelor didactice..... 48

MANUALUL ȘCOLAR ȘI EXIGENȚELE CALITĂȚII

CONSTANȚA BĂRBOI, ION NEGREȚ — Elaborarea noilor manuale de limba și literatura română pentru învățămîntul liceal 52

MEDALIOANE

IOAN NEACȘU — Vocație și patos în modelarea personalității tinerilor 56

SILVIA DIMA — Pasiune — devotament — competență profesională 57

DOCUMENTAR PEDAGOGIC

MAGDA BANTÓ — Reforma școlii din Uniunea Sovietică..... 58

OLGA ROȘCA — Direcții ale dezvoltării învățămîntului din R.P. Chineză 59

CĂRȚI — IDEI

L. MIHUȚ — Cultivarea inteligenței sociale 6

GH. GH. SIMION — Lucrare cu caracter interdisciplinar..... 17

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — A învăța pentru viață 42

N. D. PÂRVU, V. PRELICI — Sinteze de pedagogie contemporană 55

TEODOR GAL — O carte de căpătîi pentru educatori 62

EMIL PĂUN — Conducerea științifică și eficiența învățămîntului 63

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — ca proces unitar

Acad. RADU P. VOINEA

POLITICA PARTIDULUI ȘI STATULUI NOSTRU în domeniul învățămîntului pornește de la premisa că școala este principalul factor de educație, că dezvoltarea economico-socială este condiționată de ridicarea nivelului de cunoștințe generale și profesionale, precum și de nivelul ideologic al tuturor oamenilor muncii. Într-adevăr numai printr-o temeinică pregătire în anii petrecuți în școală se poate făuri omul nou, cu un larg orizont cultural, competent în meseria sau în profesia sa care, înțelegînd în profunzime politica partidului nostru și fiind convins de justețea sa, să militeze cu abnegație pentru înfăptuirea ei.

În întreaga sa activitate, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului și președintele țării noastre, acordă o atenție deosebită învățămîntului. În primul rînd, au fost asigurate condițiile materiale necesare unui învățămînt modern. Aș menționa astfel miile de localuri de grădinițe de copii, de școli generale și de licee construite și dotate corespunzător în ultimii 20 de ani pe tot întinsul țării noastre în aproape toate orașele și comunele patriei, la care putem adăuga extinderea institutiilor de învățămînt superior existente și înființarea unor noi institute de învățămînt superior în centre industriale.

Ca unul care îmi desfășor activitatea în Institutul Politehnic București, doresc să arăt că în acești ani Politehnica bucureșteană a fost înzestrată cu un nou și modern local, care rivalizează cu cele mai moderne localuri din lume, local cu amfiteatre spațioase, laboratoare didactice și de cercetare, biblioteci și ateliere pentru practica studenților, pe platforma institutului aflîndu-se și o întreprindere pentru aparatură și utilaje pentru cercetarea științifică, cu care institutul nostru colaborează în cele mai bune condițiuni. De asemenea, complexul social studențesc alcătuit din cămine și cantine construite tot în acești ani și care asigură condiții de viață și de studiu la peste 14 000 de studenți din institutul nostru.

Toate acestea probează, o dată mai mult, că gratuitatea învățămîntului nu este doar o simplă literă de lege cum se mai întîmplă în alte părți și că această gratuitate are o acoperire certă în fapte concrete, materiale, care-i creează posibilitatea de a se realiza efectiv.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu acordă o mare atenție învățămîntului de toate gradele. Într-adevăr **puțini șefi de state se află, ca dînsul, la fiecare început de nou an școlar în mijlocul tineretului, purtînd un dialog viu cu cadre didactice, studenți și elevi, încurajîndu-i, îndrumîndu-i, arătîndu-le idealurile nobile către care trebuie să năzuiască.**

Îmi aduc aminte cu plăcere de vizitele cu care a onorat Institutul Politehnic București. Ele sînt pentru noi întotdeauna un prilej de adevărată sărbătoare. Prezentăm realizări noi, rod al activității depuse în institut pentru soluționarea unor importante probleme cerute de economia noastră națională. Primim încurajări și îndemnuri, iar ministerele economice sînt chemate să aplice rezultatele obținute de noi. Și, întotdeauna, primim orientări și sarcini noi, mai mobilizatoare. Întîlnirile cu cadrele didactice, cu studenții și cu elevii nu au loc numai la școală, ci deopotrivă în întreprinderi sau în institute de cercetare și proiectare. La una dintre vizitele făcute de secretarul general al partidului la Întreprinderea „23 August" din Capitală, cu care institutul nostru are numeroase colaborări, am trăit momente de puternică satisfacție. După ce tovarășul Nicolae

Ceaușescu a ascultat cu atenție expunerea pe care am făcut-o cu privire la această colaborare — pe atunci eram rector al institutului — ne-a spus: „**Am o sarcină ca pentru Politehnică**, o linie automatizată de turnare, care să ușureze munca din acest sector de activitate și pe care Politehnica s-o realizeze în colaborare cu unități de producție și de proiectare de construcții de mașini". Cuvintele „ca pentru Politehnică" ne-au onorat foarte mult dovedind încrederea pe care secretarul general o are în posibilitățile institutului nostru. Astăzi nu numai Întreprinderea „23 August", ci și alte întreprinderi din Capitală și din țară au asemenea linii automatizate, rod al colaborării institutului nostru cu unități de producție și de cercetare-proiectare.

Este meritul tovarășului Nicolae Ceaușescu de a-și fi adus o contribuție hotărîtoare la elaborarea unei concepții noi, originale, cu privire la învățămînt, la rolul acestuia în pregătirea cadrelor de muncitori, maeștri, ingineri și specialiști în diverse domenii de activitate. Potrivit acestei concepții **învățămîntul nu este chemat să dea elevului ori studentului un anumit cuantum de cunoștințe teoretice, ci să-l pregătească pentru muncă și pentru viață, pentru viitoarea sa profesiune, pe care acesta s-o poată exercita din prima zi, după absolvirea școlii, cu competență, pe care s-o stăpînească, atît din punct de vedere teoretic, cît și practic. De aceea, învățămîntul trebuie să fie o îmbinare armonioasă între teorie și practică**, școala asigurînd astfel **nu numai cunoștințe, ci deopotrivă, și deprinderi practice.** În același timp, școala **nu** trebuie să pregătească un meseriaș sau un specialist care să stăpînească un domeniu foarte îngust; dimpotrivă, **școala trebuie să asigure absolventului ei un profil larg de cunoștințe, care să permită acestuia să se orienteze cu ușurință în ritmul accelerat de dezvoltare a științei și tehnicii contemporane.** Potrivit concepției elaborate de tovarășul Nicolae Ceaușescu cu privire la învățămînt, se cere de la școală încă mai mult și anume ca **absolventul pe care-l pregătește să fie nu numai înarmat cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, dar, în același timp, capabil de a contribui el însuși la sporirea tezaurului științei și tehnicii contemporane.** Cu alte cuvinte **școala trebuie să dezvolte creativitatea elevului și studentului, să-l inițieze în tainele cercetării științifice.** Sintetizînd cele de mai sus, se poate afirma că, din punct de vedere instructiv-educativ, **învățămîntul din țara noastră are la baza sa principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, potrivit căruia învățămîntul, cercetarea și producția formează un proces unitar.** În viziunea secretarului general al partidului, între aceste trei activități trebuie să existe o unitate organică.

„Aceasta presupune — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — ca **fiecare institut, fiecare facultate să devină un puternic centru de învățămînt și, totodată un laborator de cercetare și o uzină de producție**". În acest sens au fost adoptate o **serie de măsuri organizatorice pentru a permite o conlucrare mai strînsă** între învățămînt, institutele de cercetare și unitățile industriale de producție. Printre acestea menționăm **realizarea unei duble subordonări;** în sensul că o anumită facultate — sau în unele cazuri, o anumită secție de specializare — este subordonată în același timp **Ministerului Educației și Învățămîntului și unui minister economic, ministerul economic avînd dreptul de a aviza planurile de învățămînt — și prin aceasta o adaptare continuă a procesului de învățămînt la nevoile economiei noastre naționale — precum și datoria de a contribui la dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului,** de dotare a laboratoarelor și atelierelor în cadrul acțiunii de colaborare, pentru soluționarea unor importante probleme științifice și tehnice puse de economia noastră națională în plină dezvoltare.

Colaborarea în domeniul cercetării științifice între învățămînt și institutele de cercetare-proiectare este asigurat în cadrul institutelor centrale de cercetare, care coordonează pe ramuri această activitate, precum și în cadrul Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie-a cărui președinte este tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu — care înfăptuiește pe întreaga țară politica partidului și statului nostru în domeniul cercetării științifice. În modul acesta se elimină paralelismele în cercetare și se realizează o mai bună concentrare a eforturilor spre soluționarea problemelor prioritare, a problemelor de mare importanță teoretică și practică pentru economia și cultura națională.

Această concepție originală a tovarășului Nicolae Ceaușescu privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, orientarea dată învățămîntului din țara noastră în ultimii 20 de ani, au permis să se obțină rezultate remarcabile de școala românească. **Absolvenții de astăzi,** atunci cînd sînt folosiți la adevărata lor capacitate, **se dovedesc mult mai bine pregătiți nu numai din punct de vedere teoretic, dar și practic, fiind capabili a efectua sau a conduce operații concrete în procesul de producție.** În același timp, **cadrele didactice contribuie incomparabil mai mult ca în trecut la rezolvarea unor probleme de mare importanță practică ale industriei, agriculturii, transporturilor și ale altor domenii de activitate.**

Este de **datoria noastră,** a celor ce lucrăm în învățămînt — cadre didactice, elevi și studenți — **de a depune noi eforturi pentru a ridica și mai mult nivelul calitativ al învățămîntului din patria noastră, pentru a forma specialiști bine pregătiți profesional și cu un nivel înalt politic și ideologic, capabili să ridice patria noastră pe noi culmi ale progresului și ale civilizației.**

Pe drumul unui învățămînt cu adevărat democratic

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE

ACTUL ISTORIC DE LA 23 AUGUST 1944 a descătușat forțele creatoare ale poporului nostru, unindu-le în epocalele realizări din domeniul economic, social și cultural. La baza tuturor acestor realizări, care constituie astăzi bilanțul celor patruzeci de ani de luptă revoluționară, stă munca stăruitoare, plină de entuziasm și abnegație a milioanelor de oameni ai muncii din țara noastră sub conducerea partidului.

Anii de după 23 August 1944 au fost și au rămas în conștiința tuturor celor care i-au trăit și ca ani de eforturi și speranțe. Stăruia atunci convingerea că asistăm la o transformare socială din adîncuri și că ziua de mîine va aduce transformări radicale. Se vorbea tot mai mult de spiritul nou și de necesitatea ca lumea să-și schimbe felul de viață de pînă atunci. Ne găseam la intersecția a două lumi. O lume care nu mai satisfăcea, în care oamenii nu mai aveau încredere, o lume care se destrăma și o lume care apărea la orizontul speranțelor noastre, o lume în curs de edificare.[1]

În noile condiții create, pe baza politicii partidului, a statului democrat-popular, au loc profunde transformări în domeniul economic și social. Paralel cu aceste transformări se desfășoară în țara noastră și revoluția culturală, parte integrantă a revoluției socialiste. Se dobîndesc succese importante în dezvoltarea științei, artei, literaturii, învățămîntului.

În prima etapă, anii instaurării regimului democrat-popular, se acordă mare atenție dezvoltării învățămîntului și culturalizării maselor, în vederea „pregătirii viitorilor constructori conștienți ai socialismului". Pe prim plan se situa problema lichidării moștenirii grele lăsată de vechiul regim în domeniul învățămîntului și culturii poporului. Burghezia și moșierimea nu erau interesate în luminarea și culturalizarea maselor. **Dovada politicii claselor exploatatoare în domeniul învățămîntului o constituie cele patru milioane de analfabeți și semianalfabeți care existau în România înainte de 23 August 1944, ceea ce reprezenta 25% din populația țării, rămînerea în afara școlii a peste 30% dintre copiii de vîrsta claselor I—IV,** frecvența școlară fiind atunci „o adevărată ficțiune", cum afirma un ministru al învățămîntului din acel timp[2], **ruperea școlii de viață, de realitate, lipsa de unitate a învățămîntului de la orașe și sate** (în mediul rural se întîlnea un învățămînt de șapte ani supraprimar, rupt de nevoile satului și aproape inexistent, căci — după **două decenii de la aplicarea legii — numai 1,7% dintre elevi reușeau să absolve șapte clase), caracterul înfundat (închis) al învățămîntului supraprimar de 7 clase și al majorității școlilor de grad secundar care nu dădeau absolvenților dreptul să urmeze o școală de nivel superior, la care, dacă se adaugă taxele mari, costul ridicat al manualelor și condițiile grele de întreținere,** avem imaginea unui învățămînt **antidemocratic în întregul său** — deși Constituția țării și legile învățămîntului proclamau, cu fățărnicie, învățămînt primar general și obligatoriu și vorbeau de principii democratice. De asemenea, **învățămîntul de toate gradele era rupt de realitățile economice, sociale românești, nu se găsea în concordanță cu nevoile economiei și culturii naționale.**

La început, eforturile sînt îndreptate spre atragerea elevilor la învățătură, **înființarea gimnaziului unic — care asigură unitatea dintre învățămîntul de la orașe și sate — și începutul acțiunii sistematice de alfabetizare.** De asemenea, o sarcină importantă și urgentă era și **înlăturarea neliniștii și crizei de autoritate** care, în acea perioadă, următoare războiului și rapidelor transformări sociale, se manifesta și în viața școlilor, în raporturile dintre educatori și educați. **Atragerea elevilor la învățătură, ordine și disciplină era în această situație o cerință imperioasă a noii ordini sociale, întemeiată pe ideea de libertate, ordine, respectul demnității omenești și dreptate socială, precum și pe convingerea că dreptul nu trebuie să se mai întemeieze decît pe muncă.**

În acest context, în afară de măsurile de legiferare, se iau o serie de măsuri în legătură cu **orientarea și îndrumarea personalului didactic,** principala pîrghie pentru dezvoltarea învățămîntului și **ridicarea nivelului cultural al poporului,** precum și măsuri pentru **orientarea și organizarea întregii activități cultural-educative, științifice, artistice și sportive a elevilor.** Se organizează cursuri de **democratizare**[3] **pentru aparatul de îndrumare**

[1] A. Manolache, *Școala Democrației*, Editura Librăriei Universul, 1945, pag. 5.
[2] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Învățămîntului*, 1933.

[3] Vezi revista *Noua Școală Românească*, aprilie—august, 1947.

și control din învățămînt, pentru directori de școli, iar pentru personalul îndrumător chemat să se ocupe de organizarea activității cultural-educative a elevilor ia ființă **Centrul de îndrumare a cadrelor didactice (I.C.D.).** Sînt elaborate două Îndrumătoare, unul pentru activitatea cultural-educativă în învățămîntul primar și altul pentru activitatea cultural-educativă în învățămîntul liceal și profesional-tehnic. Iau ființă **comitete de elevi pe clase și pe școală.** Se constituie **asociații de elevi pe școală, localitate și pe județe** și ia ființă **Uniunea Asociațiilor de Elevi din România** (U.A.E.R.). Apar „Revista Elevilor" și revista „Caiet pentru activitatea cultural-educativă a elevilor", precum și **programe speciale pentru manifestările culturale, artistice și sportive ale elevilor.** Se organizează expoziții locale și centrale cu diferite categorii de lucrări ale elevilor, manifestări sportive cu caracter de masă ale elevilor, pe localități, județe și centrale. **Se instaurează, astfel, în lumea școlilor, o atmosferă de învățătură, de muncă, de ordine și disciplină și se stabilesc raporturi sănătoase între educatori și elevi.**

Dezvoltarea învățămîntului constituie una dintre principalele verigi ale revoluției culturale. De aceea, alături de măsurile economice, structurale, ansamblul acestor măsuri avea să pregătească condițiile și să faciliteze trecerea la legiferarea așezării întregului nostru învățămînt pe baza principiilor socialiste, expresia unui învățămînt profund democratic. Legea pentru Reforma Învățămîntului din 3 August 1948 așază învățămîntul nostru pe baze fundamental deosebite, creează condițiile optime care să facă posibil accesul la învățămînt al tuturor membrilor societății, fără deosebire de stare socială, sex, naționalitate, religie — și valorificarea rațională a capacităților acestora în interesul individului și colectivității. Educarea multilaterală a tuturor copiilor devine o problemă de stat. Legea fixează cadrul organizatoric al învățămîntului ca sistem subordonat sistemului social global. Întreg învățămîntul nostru devine un învățămînt de stat, gratuit, accesibil tuturor membrilor societății, capătă caracter unitar și un conținut realist științific, corespunzător realităților românești, în strînsă concordanță cu nevoile și aspirațiile poporului nostru.

Pe baza Legii învățămîntului din 1948, în noua sa structură, învățămîntul ia o dezvoltare fără precedent. Se organizează și se intensifică acțiunea de alfabetizare. La cei peste un milion de analfabeți care primiseră pînă atunci lumina științei de carte, numai în primul an de aplicare a legii se mai adaugă 426 000 de neștiutori de carte alfabetizați. Acțiunea continuă fără întrerupere cu sprijinul entuziast al personalului didactic, al organizațiilor obștești și în special al Consiliului Central al Sindicatelor, fiind mobilizați și mulți știutori de carte din afară: studenți, elevi etc. În acest fel a putut fi lichidat, pînă în anul 1952, analfabetismul — această dureroasă mărturie a înapoierii culturale în care regimurile trecute au ținut poporul nostru.[4]

O atenție deosebită s-a acordat dezvoltării și generalizării învățămîntului primar, atît la orașe cît și la sate, premisă importantă a ridicării nivelului cultural al întregului popor. **După numai șase ani de aplicare a Legii învățămîntului din 1948, în anul școlar 1954—1955 funcționau în Republica Populară Română 10 935 școli elementare, cuprinzînd aproape 1 200 000 elevi.** La cuprinderea în școală, acolo unde s-a simțit nevoia, **elevii au fost ajutați în diferite forme (îmbrăcăminte, cazare în internate, rechizite) pentru a putea frecventa școala.**

În scopul ridicării nivelului cultural al întregului popor și extinderii duratei influenței educative, exercitate sistematic asupra generațiilor de copii, prin Legea învățămîntului **a fost prelungită durata de școlarizare a învățămîntului general obligatoriu la șapte ani.** Rețeaua școlilor de șapte ani s-a dezvoltat în mod vertiginos, **ajungînd în anul școlar 1953—1954 la 4 596 unități școlare, cu 466 145 elevi. În anii școlari următori erau cuprinși în clasa a V-a 72% dintre absolvenții clasei a IV-a. În anul școlar 1961—1962 s-a încheiat procesul de generalizare a învățămîntului de șapte ani.**[5]

La reușita acestui imens efort pedagogic făcut de partidul și statul nostru a contribuit, pe lîngă faptul că întreaga acțiune s-a desfășurat planificat și științific în cadrul planurilor de stat anuale și cincinale[6], și devotamentul și entuziasmul personalului didactic. Astfel, pentru cunoașterea **cauzelor reale care duceau la dificultăți în frecventarea școlii** de către unii copii, la clasele I—IV și la clasele V—VII s-au alcătuit, în *urma unor cercetări atente,* **evidențe, cu înregistrări nominale și cauze pentru fiecare elev care are nevoie de sprijin pentru a putea frecventa școala.** Pe baza datelor obținute **s-a recurs la sprijinul statului, care a acordat imediat mijloacele necesare: burse, îmbrăcăminte, manuale și rechizite, amenajare de internate școlare pentru cazare și masă** etc. **A fost sporită rețeaua școlară pentru a apropia cît mai mult școala de domiciliul elevilor.** S-a putut trece apoi la **învățămîntul general și obligatoriu cu durata de opt ani,** a cărui generalizare s-a încheiat în anul școlar 1968—1969. Succese importante s-au obținut în această etapă și în dezvoltarea învățămîntului liceal, profesional-tehnic și superior,

---

[4] A. Manolache, *Lichidarea neștiinței de carte în România*, conferință la Societatea pentru răspîndirea științei și culturii, 1952.

[5] Anghel Manolache, *L'enseignement de culture générale en Roumanie*, Edition Meridiane, Bucarest, 1965.

[6] *Studiu preliminar* privind pregătirea școlară și încadrarea în muncă a tineretului în raport cu dezvoltarea economiei naționale și a culturii și cu creșterea populației din R.P.R., în perioada 1957 și 1975, București, 1958.

în înnoirea conținutului învățămîntului — noi planuri de învățămînt, programe și manuale școlare, pregătirea pentru muncă a elevilor, pregătirea personalului didactic pentru toate gradele de învățămînt, sporirea bazei materiale a învățămîntului etc.

Legea învățămîntului din 1968, document de importanță istorică, consolidează cadrul general organizatoric și structura învățămîntului din țara noastră, stabilește direcțiile principale de dezvoltare și perfecționare a întregului învățămînt în noua etapă istorică, în vederea sporirii rolului său social, a contribuției pe care trebuie s-o aducă la dezvoltarea economiei și culturii noastre, la înflorirea națiunii noastre socialiste.

Prin noua lege **se introduce învățămîntul general și obligatoriu de 10 ani. Se lărgește *învățămîntul organizat sub forma cursurilor* serale și învățămîntul fără frecvență.**

Învățămîntul general de zece ani realizează o pregătire unitară, multilaterală, a tuturor copiilor, pentru a continua studiile în școli de grad următor și în vederea desfășurării unei activități utile în societate. **Ultimele două clase** îndeplinesc o triplă funcțiune:

— asigură un nivel mai înalt de cultură generală pentru întregul popor;

— dă cunoștințe tehnice și formează deprinderi practice necesare pentru însușirea unei profesii și utile integrării sociale a absolvenților;

— facilitează orientarea școlară și profesională a absolvenților a zece clase.

Învățămîntul liceal cuprinde o varietate de profiluri, care asigură diversificarea, ținînd seama de cerințele sociale și de aptitudinile elevilor: licee industriale, agroindustriale, licee de matematică și fizică, licee de filologie-istorie, precum și licee pedagogice, sanitare, de artă.

Învățămîntul profesional primește absolvenți ai școlii generale de zece ani și se dezvoltă în strînsă legătură cu nevoile producției în diferite sectoare de activitate economică.

Dezvoltarea planificată, masivă, a tuturor ramurilor economiei și a culturii a dus la o sporire corespunzătoare a școlilor profesionale și a liceelor industriale care dețin astăzi o pondere însemnată în raport cu celelalte categorii de licee. Pregătirea maiștrilor din producție are loc în școli de maiștri, cu o durată de un an, care primesc muncitori calificați, cu stagiu în producție.

Învățămîntul superior s-a bucurat de o atenție deosebită în cele patru decenii de la eliberarea țării, date fiind nevoile economiei și culturii noastre de specialiști cu înaltă calificare. **Învățămîntul superior a fost reorganizat, pus în concordanță cu nevoile economiei și culturii naționale și s-a dezvoltat an de an** în strînsă legătură cu cerințele de cadre superioare tehnice, științifice și didactice ale economiei naționale și ale sectorului social-cultural. Un rol însemnat în pregătirea cadrelor superioare a revenit secțiilor pentru **cursurile serale și fără frecvență**, care dau posibilitatea oamenilor muncii să se califice fără scoatere din producție.

Învățămîntul superior cuprinde astăzi o rețea întinsă de universități, institute tehnice, agronomice, economice, medico-farmaceutice, pedagogice, artistice, academii, conservatoare etc. Astfel, **au fost deschise larg porțile învățămîntului superior pentru fiii oamenilor muncii. Astăzi, numărul studenților este de 113 094 față de 36 489 în anul școlar 1938—1939.**

Potrivit concepției partidului și statului în problema națională, **au fost create de la început, pentru naționalitățile conlocuitoare, largi posibilități de a învăța și studia în limba maternă. În prezent funcționează în Republica Socialistă România școli în limbile tuturor naționalităților conlocuitoare. La Universitatea din Cluj-Napoca și la unele instituții de *învățămînt superior* există, de asemenea, secții cu limba de predare maghiară.** Dar nu numai structura și dezvoltarea cantitativă a învățămîntului din țara noastră au cunoscut transformări radicale în cele patru decenii care au trecut de la marele eveniment istoric marcat de 23 August 1944, ci și ceilalți parametri ai sistemului de învățămînt și ai procesului de formare a omului societății noastre: **scopul, funcțiile și obiectivele învățămîntului, conținutul, formele de organizare, metodele de învățămînt și de educație, baza materială a învățămîntului, toate au cunoscut schimbări esențiale, adaptări și perfecționări, odată cu fiecare lege și hotărîre privitoare la învățămînt, cu experiența acumulată de către oamenii școlii și organizațiile de copii și tineret, odată cu stabilirea căilor de rezolvare a învățămîntului în fiecare etapă a evoluției sale, ajungînd la conturarea și închegarea actualului sistem de învățămînt socialist în țara noastră.**

Astfel, au fost analizate, privite în perspectivă largă, precizate și reformulate funcțiile educației, învățămîntului și școlii ca instrumente de dezvoltare multilaterală nu numai a individului, ci și a întregii societăți. Ca factor de cultură și civilizație, ca izvor de cadre, ca pîrghie a progresului social multilateral, ca instrument de dezvoltare a producției, de ridicare a randamentului întregii activități economice și culturale a societății, ca activitate realmente productivă de adaptare creatoare la noile condiții de muncă și de comportament social, școala a devenit un mecanism de înaltă productivitate, de randament și eficiență maximă, o investiție, chiar cea mai rentabilă investiție, iar pedagogia, știința educației, o știință eficace, o adevărată forță de producție.

În lumina acestei noi concepții care stă la

temelia sistemului nostru de educație și învățămînt, **educația și învățămîntul au căpătat un caracter funcțional, devenind o mare și urgentă necesitate a societății noastre, o forță de producție și de progres social multilateral. Însușirea culturii și tehnicii, pregătirea pentru muncă prin muncă a întregului tineret, formularea și aplicarea tezei privitoare la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ilustrează și concretizează efortul de înnoire și justă orientare a școlii noastre, sînt expresii clare ale profundelor schimbări calitative ale întregului nostru învățămînt.**

Modificări esențiale s-au adus conținutului procesului instructiv-educativ pentru a-i asigura un caracter **profund științific.** Au fost elaborate noi planuri de învățămînt, noi programe și noi manuale școlare. Paralel cu dezvoltarea întregului învățămînt, pe plan principal, s-a situat și preocuparea pentru **întărirea și dezvoltarea bazei materiale a întregului învățămînt.** An de an a fost sporit spațiul de învățămînt prin construirea și amenajarea de noi localuri. S-a desfășurat în mod permanent o acțiune amplă de înzestrare a sălilor de clasă, laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor, sălilor de sport cu aparatură, utilaj modern, material didactic, mijloace audio-vizuale ș.a.

Începînd din anul școlar 1960/1961 manualele școlare au fost puse în mod gratuit la dispoziția elevilor din școala generală, apoi și din licee, în 1965. Pentru a asigura fiilor oamenilor muncii condițiile necesare pentru a învăța și studia **s-a instituit un sistem de burse sub diferite forme. Elevii școlilor profesionale primesc întreaga întreținere și manualele gratuit.**

Problematica complexă pe care am încercat s-o surprindem, destul de sumar, **dinamica dezvoltării întregului nostru învățămînt în cei 40 de ani care s-au scurs de la mărețul eveniment istoric de la 23 August 1944, ne înfățișează un bilanț bogat, succese remarcabile în dezvoltarea și ridicarea pe noi trepte a întregului nostru învățămînt, care reflectă o mișcare conștientă, rațională și constructivă, cu direcție și sens, cu acțiuni creatoare și eforturi mereu înnoitoare, de cunoaștere și înțelegere a realităților noastre sociale și educaționale, acțiuni de stăpînire, dirijare, propulsare și previziune puse în slujba nevoilor materiale și spirituale și a aspirațiilor întregului nostru popor, a societății noastre socialiste.**

---

*Cultivarea inteligenței sociale, modalitate de perfecționare a relațiilor umane**

PERFECȚIONAREA relațiilor sociale este o exigență a contemporaneității. Pentru continua cultivare a relațiilor dintre indivizi și grupuri pledează cartea profesorului Leon Țopa, recent apărută. E o carte scrisă fluent și sintetic, ce își propune să se adreseze, deopotrivă, specialiștilor și nu numai acestora, pledînd cu însuflețire pentru continua perfecționare a relațiilor interumane.

Un prim și important merit al cărții în discuție este de a avea în atenție o finalitate practică a problematicii teoretice abordate. Autorul oferă cîteva convingătoare modalități de acțiune formativă pentru sensibilizarea culturală a individului și asimilarea criteriilor educației permanente. Structurată în două capitole distincte, cartea nu își propune **să cerceteze profilul și căile de cultivare a inteligenței sociale numai ca realitate psihologică, ci și sociologică, culturală și emoțională; deci avînd în vedere și sensurile ei valorice, axiologia inteligenței sociale.** După o succintă definire a inteligenței și a unui scurt istoric cu privire la abordarea ei, Leon Țopa se referă la relațiile reciproce dintre învățare și inteligență, identificînd cîteva criterii curente de distingere a inteligenței după : Purtători ; Natura operațiilor ; Ariile de aplicare ; Domeniile sociale ; Funcțiile inteligenței sociale. Autorul insistă asupra distincției dintre inteligența socială și cea artificială, aceasta din urmă trebuind interpretată și exploatată de cea socială spre binele omului, spre fericirea și eliberarea sa. Se subliniază cu temei faptul că inteligența socială aparține tuturor cetățenilor și se dezvoltă prin cultivare, fără a putea fi răpită poporului nici de „inteligența artificială" și de nici un alt instrument mai mult sau mai puțin complicat. Forța creatoare a inteligenței sociale dezvoltă științele sociale și prin aceasta îi asigură un loc central în activitățile social-umane.

Autorul aduce în discuție cîteva din cele mai răspîndite și mai discutate **blocaje curente** ale inteligenței sociale : rutina și inerția socială, prejudecata în orientare și acțiune, indolența sau violența în atitudini, opacitatea culturală și plafonarea învățării, lipsa de motivație și falsul prestigiu. Se precizează că tradiția și inovația se întîlnesc în mod fericit cînd inteligența socială știe să diferențieze valorile de nonvalori, să abordeze cu realism contradicțiile dezvoltării sociale, combătînd impostura, abuzul funcțiilor, ignoranța și necinstea.

În capitolul destinat analizei empatiei, autorul relevă cîteva caracteristici funcționale ale acesteia, pentru ca în capitolul următor, „Cultura relațiilor umane", să identifice cîteva obiective ce ar putea fi urmărite la diferite niveluri pentru cunoaște-

(Continuare în p. 6)

Prof. dr. LIZICA MIHUȚ

* Leon Țopa, Cum cultivăm inteligența socială în relațiile umane, Editura tiințifică și Enciclopedică, București 1983.

O investigație în sfera microuniversului pedagogic: procedeele didactice

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
Universitatea din București

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT, sarcină majoră și permanentă a școlii, ce stă sub imperativele calității și eficienței, este în mod inevitabil condiționată de organizarea cu mai multă rigurozitate a tuturor formelor de activitate instructiv-educativă, valorificînd, în această privință toate datele utile pe care știința contemporană le pune la îndemîna noastră. Aceasta este una din direcțiile proeminente ale didacticii moderne, ce tinde să confere temeinicie și siguranță construcției muncii didactice și educative a fiecărui învățător și profesor, să sporească răspunderea acestora pentru rezultatele obținute.

1. Premise ale reconsiderării procedeelor didactice

Preocuparea pentru elaborarea și controlul sub toate componentele esențiale și elementele de detaliu ale acțiunilor pedagogice desfășurate își găsește un solid și bine venit punct de sprijin în teoria operatorie a învățării, formulată de Jean Piaget și colaboratorii săi[1] întărită de concepția formării în etape a operațiilor mentale, afirmată de P. G. Galperin și școala sa[2] precum, și în unele curente mai actuale ale teoriei instruirii, îndeosebi a viziunii tehnocentriste (a ingineriei pedagogice)[3], a instruirii programate sau în orientări metodologice mari generale, cum ar fi cele ale abordării sistemice și praxeologiei, de exemplu. O caracteristică comună a acestor suporturi teoretice este ideea potrivit căreia o intervenție, dirijare și conducere cît mai perfectă a proceselor de învățămînt trebuie să se bazeze pe o percepție cît mai subtilă a desfășurării învățării. De aici, necesitatea unei mai adînci explorări în zona mecanismelor **învățării**, dar și în sfera mijloacelor de modelare a învățării (a conduitelor de învățare), adică în explicarea predării.

O analiză de finețe a actelor de învățare întreprinsă în perspectiva teoriei operatorii mai sus-amintite este în măsură să ne dezvăluie, bunăoară, că la baza acestora stau **variate operații mentale** (în esență, operații de gîndire) ce se constituie cu ușurință în **asociații de operații** (scheme de operații), ce devin **scheme de asimilare** a noilor cunoștințe și forme comportamentale.

Operația este rezultatul interiorizării unei acțiuni concrete, exterioare. Fiecărei operații în parte îi corespund anumite **moduri de realizare** efectivă, în concret, a acesteia. Comparația, de exemplu, **poate fi efectuată în moduri (procedee) diferite:** prin opunere sau prezentarea contrastelor, prin juxtapunere, analogie, teză-antiteză, similitudine etc.

Pe măsura perfecționării acestor operații și structuri operatorii, a însușirii unor moduri diferite de realizare adevărată, elevul devine capabil de o învățare din ce în ce mai complexă și în forme mai elaborate. Elaborarea unor noi structuri operatorii merge, astfel, mînă în mînă cu elaborarea unor noi structuri cognitive, cu însușirea unor noi concepte, noi conținuturi.

În consecință, dacă învățarea, **învățarea activă**, înseamnă efectuare de operații, un continuu efort de construire și reconstruire de structuri operatorii și cognitive, atunci **predarea** trebuie să tindă către **provocarea și dezvoltarea acestor operații, propunînd elevilor** diferite acțiuni și moduri (**procedee**) concrete de acțiune, de exersare reală a fiecărei operații în parte.

De asemenea, predarea trebuie să găsească

[1] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie* (trad.) E.D.P., 1972, Hans, Aebli, *Didactica psihologică* (trad.), E.D.P., București, 1973.
[2] P. G. Galperin, *Studii de psihologia învățării* (trad.), E.D.P., București, 1975.
[3] *** *Probleme de tehnologie didactică* (Caiete de pedagogie modernă, nr. 6), E.D.P., București, 1977.

procedee adecvate, inteligent integrate într-un flux unic de acțiune (în ansambluri optimale), pentru fiecare din complexele de operații avute în vedere.

Pentru a putea să organizeze, să sensibilizeze, să dirijeze, să stimuleze, să sprijine, să controleze, să regleze etc. procesele (operațiile) de învățare ce au loc, de exemplu, în cadrul unei lecții, profesorul se vede nevoit să prevadă și să apeleze la modurile ce'e mai adecvate de realizare a acestor funcții de conducere a procesualității, adică să aleagă și să combine acele procedee de lucru care în mod virtual vor genera operațiile dorite și prin ele atingerea celor mai bune rezultate. În acest sens el poate utiliza, de exemplu, anumite **procedee de șoc** (sensibilizare), de reactualizare a unor „idei ancoră", poate enunța o idee nouă, poate dezvălui geneza ideii urmată de o incursiune etimologică în vederea precizării și înțelegerii termenilor noi; încearcă o evaluare critică, o transpunere în grafic, o concretizare (exemplificare), o extrapolare, un apel la argumente de mare autoritate, la opinii ale unor mari personalități, o raportare la aplicațiile practice, introduce un element de conexiune inversă, recurge la o schemă de fixare etc. Într-o lecție se folosesc nu doar cîteva procedee, ci zeci de „detalii" de acest gen. Fiecare procedeu își asumă funcții precise și utile pe traseul predării-învățării, fiecare procedeu eficient sporește valoarea *tehnicilor sau metodei aplicate (căci prin* definiție metoda reprezintă un ansamblu organic de procedee)[4], tot așa după cum fiecare procedeu nepotrivit aduce prejudicii acțiunii întreprinse.

Firește, toate aceste procedee influențează în diferite feluri procesele de învățare, predarea în ansamblul ei. Ele asigură variație și echilibru, mobilitate și suplețe activității din cursul lecției, de exemplu; contribuie la crearea unui nivel mediu de solicitare care îndeamnă elevii să lucreze fără să resimtă suprasolicitarea[5]; previn apariția monotoniei, a oboselii, întreținînd o stare de bună dispoziție, reușesc să motiveze și să stimuleze cu vioiciune procesele instructive, să suscite o implicare și participare activă din partea întregului colectiv al clasei, să asigure acea densitate generală, rațională a lecției ori să susțină înlăturarea sau depășirea diferitelor dificultăți ce apar pe parcursul învățării, întărind mersul înainte, să faciliteze tratarea diferențiată a elevilor sau să adauge *valori calitative noi conținuturilor predate*. Considerațiile teoretice amintite creează, după opinia noastră, acea deschidere, necesară astăzi, a unei îndreptățite reabilitări a procedeelor didactice, a acestor tehnici de detaliu sau de finețe, atît de indispensabile oricărei acțiuni, pe cît de neglijate și de puțin sînt tratate în manualele și cursurile noastre de didactică sau de metodică. Amănuntele nu pot fi ignorate, de vreme ce o operă didactică reprezintă, în ultimă analiză, o țesătură atît de fină de procedee extrem de variate și nuanțate, o sinteză a unor asemenea detalii.

Lasă o plăcută impresie bogăția și variația legitimă a procedeelor care dau densitate și vibrație unor lecții, întocmai cum devine detestabilă sărăcia și schematismul imprimate, din nepricepere, desigur, desfășurării altor lecții, în fața cărora elevii rămîn apatici, absenți parcă, și în final, soldate cu efecte minime.

Reflectînd în paralel la aceste două realități pedagogice, ușor poți să-ți dai seama de faptul că, în primul caz, măiestria pedagogică și-a etalat valoarea în fiecare detaliu în parte și în întreaga lor succesiune, că variațiile rafinate ale acestei arte sînt susținute de aceste detalii. În cel de-al doilea caz se fac resimțite superficialitatea sau rutina, lipsa unei preocupări mai serioase de a definitiva elaborarea lecției în toate amănuntele ei. Gîndul te duce atunci la celebrul îndemn „Nu neglijați amănuntele, căci de amănunte depinde perfecțiunea și ea nu este un amănunt" rostit la vremea sa de M i c h e l a n g e l o B u o n a r o t t i[6] și rămas actual și pe deplin viabil și în știința și arta de a învăța pe alții, în activitatea didactică.

Găsirea calității prespune, așadar, elaborarea și folosirea unui larg repertoriu de procedee, întotdeauna adecvate situațiilor de învățare date, inteligent combinate în structuri optimale. Procedeele ar fi, ca să spunem așa, acele piese demontabile și remontabile, utilizate după nevoi, în aranjamente mereu regîndite și reînnoite, gata să pună în funcțiune și să facă cu subtilitate jocul *operațiilor mentale implicate în actele învățării*, să se adreseze deopotrivă înțelegerii, emoțiilor și voinței elevilor noștri. Poate, tocmai asupra acestor „piese" demersurile didactice au lucrat mai puțin, lăsîndu-le pe seama mai mult a *unei experiențe empirice*.

2. Încercare de identificare și clasificare a procedeelor didactice

Sfera de cuprindere a procedeelor didactice este de-a dreptul impresionantă. Contrar părerilor exprimate de unii pedagogi (M. T a r d y) care consideră extrem de restrîns ansamblul acestora, încît foarte repede am putea face inventarul lor[7], noi apreciem, dimpotrivă, că repertoriul procedeelor di-

[4] I o a n C e r g h i t, *Metode de învățămînt*, ed. a II-a, E.D.P., București, 1980.

[5] Idem.

[6] Cf. T a d e u s K o t a r b i ń s k i, *Tratat despre lucrul bine făcut* (trad.). Ed. Politică, București, 1976, p. 41.

[7] Cf. G i l b e r t L e r o y, *Dialogul în educație* (trad.), E.D.P., București, 1974, p. 85.

dactice dobîndite în experiența îndelungată a școlii este atît de larg și de nuanțat încît practic face aproape cu neputință o identificare în totalitatea lor. Evident, fiecare cadru didactic stăpînește un stoc de procedee cu grijă păstrate în deprinderea lor, de fapt o rezervă de răspunsuri gata formulate pe care le folosește în situații cerute, devenind, uneori, invariante pedagogice în activitatea sa. De asemenea, fiecare învățător sau profesor creează, sau improvizează în mod spontan, în cursul desfășurării lecțiilor sale anumite procedee sugerate de situații neprevăzute. Este recunoscut doar faptul că lecția este act deliberat și spontaneitate (creație) în același timp. Nu este mai puțin adevărat că unele cadre didactice dispun de mai multe procedee decît altele, sau că unele sînt mai creative decît altele mai puțin novatoare. Acestea din urmă, încearcă să compenseze sărăcia repertoriului lor de instrumente de lucru prin universalitatea folosirii lor, repetînd frecvent, mereu și mereu, aceleași practici, aceleași tactici (procedee) didactice. Lipsa unor culegeri sau colecții de procedee didactice și educative, generale și particulare, a privat de asemenea, masele largi ale cadrelor din învățămînt de o sursă de inspirație atît de utilă în acest domeniu.

Convinși de necesitatea unei asemenea prezențe, de oportunitatea unui sprijin mai substanțial în eforturile de operaționalizare a metodelor de instruire, de traducere a acestora în ansamblul de procedee bine alese și optimal organizate, ne-am asumat riscul unei tentative de inventariere și ordonare a procedeelor didactice și educative întîlnite în practica școlară.

Încercînd să întemeiem clasificarea noastră pe analiza funcțiilor pedagogice în raport de care se definește identitatea unui procedeu sau a altuia (deși polifuncționalitatea unora creează mari dificultăți categorisirii și ierarhizării lor), ne vom permite să supunem atenției cititorilor noștri următoarea tipologie — evident, cu aproximație construită — susceptibilă de încă multe ameliorări*

1. Procedee de organizare, impunere a disciplinei și focalizare a atenției;
2. Procedee de reactivare (reactualizare);
3. Procedee de comunicare sau de sprijin a comunicării;
4. Procedee de elaborare (descoperire) sau euristice;
5. Procedee de esențializare a conținuturilor (de conceptualizare);
6. Procedee de exersare (formare a priceperilor și deprinderilor);
7. Procedee de dirijare și sprijinire a învățării;
8. Procedee de demonstrație (ilustrare și concretizare);
9. Procedee de stimulare a motivației învățării (energizare);
10. Procedee de valorificare educativă;
11. Procedee de expresie personală (creație);
12. Procedee de întărire (fixare) a învățării;
13. Procedee de transfer (facilitare a aplicațiilor practice);
14. Procedee de control și corectare, de autocontrol și autocorectare;
15. Procedee de evaluare și autoevaluare;
16. Procedee de individualizare a învățării și tratare diferențiată;
17. Procedee de diagnosticare și prognosticare a capacităților și aptitudinilor elevilor;
18. Procedee de întrebuințare a materialelor didactice, a echipamentelor tehnice și
19. Procedee de alte tipuri (mai restrîns utilizate sau mai puțin cunoscute încă).

Spațiul restrîns, nu ne permite, pentru moment, să încercăm o dezvoltare mai amănunțită a fiecăreia din categoriile mai-sus-enunțate. Cu caracter. de strictă exemplificare, vom reda, totuși, unele aspecte, limitate la două din aceste categorii:

Procedee de esențializare. În vederea conștientizării sau delimitării esențialului, a conceptualizării unor clase de obiecte și fenomene studiate se pot utiliza diverse:

— **procedee inductive** (de plecare de la exemple pentru a se ajunge la abstractizări și generalizări, la stabilirea unei reguli etc.;

— **procedee analogice, metaforice** (înrudite cu inducția);

— **procedee de comparație** (procedeul prezentării prin contrast, al comparației succesive, al comparației imediate etc.);

— **procedee deductive** (axiomatice), de genul enunțurilor unor idei, definiții, al demonstrației teoretice (logice), demonstrației strategiei (de rezolvare a unui tip de probleme etc.);

— **procedee de analiză** (bazate pe detalierea esențialului), de analiză prin sinteză — de iluminare a detaliului prin integrarea lui în ansamblu, de analiză contrastivă — bazate pe confruntarea asemănărilor și deosebirilor, exerciții și probleme analitice speciale);

— **procedee de analiză și interpretare** (comparație);

— **procedee de diferențiere;**

— **procedee de sinteză** (de combinare a mai multor elemente pentru a le da o nouă semnificație);

— **procedee de relevare a raporturilor cauză-efect** (inclusiv cele de reversibilitate, adică de inversare a raționamentului, a operațiilor parcurse, străbătînd traseul de la consecințe spre cauzele inițiale, de exemplu);

— **procedee de abstractizare** (de transformare, de exemplu, a imaginii în cuvînt, de

* Desigur, vom rămîne recunoscători tuturor acelora care vor avea amabilitatea să participe cu observații, sugestii, relevarea unor explicații personale, studii și cercetări experimentale etc. la întregirea și sprijinirea eforturilor noastre.

comentare a imaginilor odată cu prezentarea lor), de subliniere a purtătorilor de sens etc.;

— **procedee de generalizare** (de formulare a aceluiași fel de răspuns la stimuli diferiți), de extrapolare a unor date, tendințe, a unui sistem, de extindere a concluziilor etc.;

— **procedee de reprezentare pe cale grafică** (în scheme și schițe, conceptuale, tabele statistice, tabele de date, tabele cronologice etc.);

— **procedee de interpretare;**

— **procedee ale opunerii (contrapunerii), ale folosirii contraexemplelor, ale antitezei,** comparației, în vederea prevenirii extinderii incorecte a noțiunilor — apropiate ca sens de contestare a unor concluzii etc.;

— **procedee conversative** (de concentrare a atenției asupra esențialului și nu asupra detaliilor), întrebări de control orientate spre relevarea esențialului („în ce constă esența?", „în ce constă cauza principală"?, „Care este concluzia pe care o putem desprinde?") etc.

— **procedee de activitate individuală a elevilor consacrată esențializării,** (întocmirea planului de răspunsuri, punerea de titluri unor paragrafe sau părți dintr-un text, formularea unor teze despre cele citite, expunerea pe scurt, în două-trei propoziții, a esenței unui text; alcătuirea de algoritmi, scheme de analiză a unor propoziții, a unor algoritmi de rezolvare a problemelor de un anumit tip; formarea la elevi a priceperii de a utiliza expresii cum sînt: *„tragem concluzia"*, *„astfel"*, *„prin urmare"*, *„în acest fel"*, *„în consecință"*, *„generalizînd cele spuse"* etc.)[8];

— **procedee de cromatizare a textului** (citit sau scris) ș.a.

Procedee de stimulare a motivației învățării — utilizate în vederea energizării forțelor intelectuale și fizice, asigurării fondului emoțional și orientării psihologice necesare unei învățări active și intense, concentrării eforturilor pînă la identificarea cu sarcinile de învățare. Între acestea, un loc de seamă ocupă așa-numitele:

— **procedee de șoc,** care frapează, provoacă efecte bruște, de surpriză, de impresionare puternică, menite să sensibilizeze, încă de la început, pentru ceea ce va urma (să ofere o deschidere), să dea o propulsie procesului de învățare, cum ar fi, de exemplu: **prezentarea unor date statistice sau imagini șocante** ori a unor fapte, fenomene, evenimente uluitoare, cu referire directă, bineînțeles, la subiectul tratat; **neașteptate descrieri** ale unor fenomene, idei științifico-fantastice, puncte de vedere etc.; **evocarea unor ipoteze** îndrăznețe, prezentarea unor date, idei, fapte, reprezentări științifice etc. în contradicție vizibilă cu reprezentările empirice (experiența proprie a elevilor), cu bunul simț comun; **utilizarea contradicțiilor vizibile sau a paradoxurilor; analogii** care conduc la descoperiri neașteptate; relevarea caracterului paradoxal al unor experiențe; prezentarea unor noi și importante realizări ale științei și tehnicii; relevarea unor opinii opuse sau contraziceri; apelul la **afirmațiile** sau **argumentele** de mare autoritate, la opiniile, părerile sau cugetările unor mari personalități etc.;

— **procedee cu valoare motivantă:** enunțarea obiectivelor instruirii și eventual explicarea însemnătății și utilității celor ce se învață; **crearea unor situații-problemă** de natură să genereze o stare de tensiune intelectuală, de curiozitate, de nedumerire, de uimire sau incertitudine, de „conflict" lăuntric, de căutare; **relevarea contribuției unor oameni de seamă; ilustrarea cu cele mai recente cuceriri ale științei sau progrese ale tehnicii și tehnologiei; introducerea unor elemente noi, originale;** reproducerea unor *aforisme*, *cugetări*, *metafore* care îmbogățesc sensurile și semnificațiile datelor noi; **descifrarea valorii reflexive a unor cuvinte sau expresii; relevarea elementelor statistice** cu ecou emoțional; utilizarea unor întrebări care **stimulează procese de gîndire divergentă, creativă;** crearea unor **situații speciale de succes;** crearea unor **situații de joc** (joc de fantezie, de creație, de observație, de atenție, de memorare, de receptare, jocuri demonstrative, de întrecere etc.); apelul la **proiecții** sau **redarea unor înregistrări,** care colorează efectiv și tonic activitățile ce se desfășoară; **procedee de analiză critică** (de interpretare); **procedee de prezentare prin asociere** (a operelor de artă, a literaturii cu muzica) etc.

Desigur, utilizarea procedeelor are propria sa legitate, parte integrantă a legităților care guvernează actele de învățare și predare. Pînă la urmă valoarea procedeului nu rezidă în sine însuși, ci în acțiunea sa, în felul în care se integrează într-un flux unitar de acțiune, în modul în care profesorul face jocul și combinația procedeelor alese într-o situație dată. Am relevat multitudinea unor asemenea posibilități de acțiune limitată, dar nu pledăm nici pe departe pentru o încărcătură de procedee care să copleșească inutil construcția unei lecții sau a altor tipuri de activități instructiv-educative, să depășească ceea ce se legitimează în mod normal.

[8] I. K. Babanski, *Optimizarea procesului de învățămînt* (trad.), E.D.P., București, 1979, p. 218.

Strategii de evaluare a procesului didactic

Conf. dr. ION T. RADU
Universitatea din București

EFICIENȚA ACTELOR EVALUATIVE PRIVIND ACTIVITATEA DIDACTICĂ ȘI REZULTATELE ACESTEIA ESTE ÎN ÎNSEMNATĂ MĂSURĂ ÎN FUNCȚIE DE STRATEGIA FOLOSITĂ. Fără să ne propunem descrierea diverselor moduri de lucru și investigarea lor, socotim că relevarea punctelor forte și a limitelor principalelor strategii folosite în acest scop poate servi factorilor de control și îndrumare fie în alegerea modalității celei mai adecvate într-o situație dată, fie în maniera de îmbinare a acestora pentru o evaluare cît mai completă.

Multiplele sisteme de verificare și apreciere a procesului didactic pot fi grupate urmînd criteriul modului în care acestea se obiectivează în strategii centrate pe: 1) *caracteristicile cadrului didactic, trăsăturile sale de personalitate și însușirile profesionale;* 2) *metodologia de lucru aplicată;* 3) *rezultatele obținute și punerea lor în legătură cu demersul didactic întreprins.* Deși în numeroase cazuri constatăm și o interferență a acestor sisteme, iar în anumite perioade folosirea lor concomitentă, se poate totuși afirma că, în evoluția teoriei și practicii evaluării proceselor de instrucție și educație, sistemele de mai sus s-au succedat în ordinea în care au fost enunțate.

1. Întreaga experiență școlară ca și unele cercetări întreprinse în această direcție au condus la concluzia că nivelul la care se desfășoară activitatea didactică și rezultatele obținute depind într-o anumită măsură de trăsăturile de personalitate ale pedagogului, și, cu deosebire, de însușirile profesionale ale acestuia. Se apreciază că chiar și unele laturi ale personalității, care aparent nu au nici un rol în activitatea desfășurată, cum ar fi sexul, vîrsta, trăsăturile de caracter, capacitatea de muncă, tenacitatea, stăpînirea de sine ș.a., influențează asupra activității didactice, mai ales asupra stilului de învățămînt promovat de pedagog, a atitudinii lui reflectată în relațiile statornicite cu elevii și asupra climatului socio-emoțional al colectivelor de elevi cu care lucrează. Sînt numeroase cercetările care, prin analiza comportamentelor profesionale ale cadrelor didactice care obțin rezultate bune în activitatea școlară, au condus la identificarea unor însușiri care asigură succesul în instruirea și educarea elevilor.

De aici, **interesul manifestat pentru alcătuirea unor profesiograme, specifice activității de conducere a procesului de instrucție și educație, la diferite nivele de școlaritate, vizînd determinarea acelor caracteristici care-l fac pe educator apt pentru conducerea activității didactice, și care favorizează realizarea unei activități rodnice.** Acest ansamblu de capacități, de însușiri, datorită cărora pot fi stabilite în fiecare situație concretă modalitățile optime de organizare și conducere, cu eficiență ridicată, a procesului de instruire și educare, se constituie ca **elemente esențiale ale conținutului conceptului de aptitudine pedagogică.** În acest sens, realizînd o sinteză a reflecțiilor pertinente prezentate în literatura pedagogică, completate și pe temeiul unor investigații proprii, Ionescu Miron* include ca elemente componente ale aptitudinii pedagogice: capacitatea de a cunoaște și înțelege elevii (empatie); observația pedagogică, ceea ce presupune aptitudinea de a fi un bun diagnostician; capacitatea de comunicare, de a face accesibil elevilor conținutul predat; imaginația pedagogică, desemnînd posibilitatea de a anticipa dificultățile ce vor apărea în desfășurarea actului pedagogic; pregătirea de specialitate și nivelul cultural; pregătirea docimologică însușirea de a fi bun examinator (H. Piéron, V. Pavelcu ș.a.)** spiritul creativ; tactul pedagogic.

Alte cercetări*** vizînd, de asemenea, conturarea unui model teoretic al trăsăturilor necesare pedagogului (aptitudinea pedagogică) disting aproximativ aceleași aspecte, grupate însă în patru categorii mai cuprinzătoare: sociabilitatea, inclusiv empatia; stabilitatea emoțională; capacitatea de observare; creativitatea în activitate. Fiecare din aceste trăsături presupune mai multe însușiri subsumate cu rol variabil în funcție de treapta de învățămînt la care se raportează.

Atribuim acestei strategii de evaluare cel puțin două însușiri esențiale. În primul rînd, faptul că atrage atenția asupra trăsăturilor de personalitate care permit desfășurarea activității didactice cu bune rezultate și care, prin urmare, se cer avute în vedere în acțiunea de selecție pentru profesiunea didactică și de formare a educatorului. Apoi, în multitudinea trăsăturilor caracteristice unei persoane, acelea care țin de for-

* Ionescu Miron, *Lecția între proiect și realizare*, Edit. Dacia, Cluj-Napoca, 1983.
** H. Piéron, *Examen et docimologie*, Paris, P.U.F. 1963, și Pavelcu V., *Principii de docimologie*, București, E.D.P., 1968.
*** Pancheva Eliona, *On some aspects of the posibilities for stimulation of the pedagogical work* (Comunicare la Reuniunea internațională UNESCO — Codiesse) București, octombrie, 1982.

marea lui profesională (experiența acumulată, concepția asupra rolului educației și asupra dezvoltării personalității umane, gradul de cultură, însușirea tehnicilor de lucru ș.a.), condiționează — mai mult decît altele — rezultatele obținute în activitatea didactică.

Cu toate acestea, în aprecierea valorii acestei strategii este util de relevat faptul că, deocamdată, nu sînt și nu pot fi încă demonstrate corelații directe între nivelul activității didactice și al performanțelor elevilor, pe de o parte și anumite trăsături de personalitate ale pedagogului pe de altă parte. În același timp, punerea pe același plan a diferitelor aspecte ale personalității educatorului, în scopul determinării potențialităților profesionale ale acestuia, nu este concludentă. Se pare că o ierarhizare a acestor componente ale personalității și luarea în considerare a celor cu rol mai important în conducerea actului didactic devine mult mai relevantă. Dar și asemenea tipologii sînt discutabile. Sîntem încă departe de un consens în această privință. Se poate spune chiar că varietatea opiniilor exprimate și a soluțiilor adoptate este mai izbitoare decît consensul în ceea ce privește, de pildă: oportunitatea prezenței cadrelor didactice de ambele sexe în unele niveluri de învățămînt (preșcolar, primar); formarea unui **profesor polivalent** pentru nivelul întîi al învățămîntului secundar; numărul predominant al bărbaților sau al femeilor pe diverse trepte de învățămînt ș.a. Mai mult, acordul nu este deplin nici în ceea ce privește însușiri care par a influența hotărîtor randamentul educatorilor, cum ar fi stagiul în activitate și, decurgînd din aceasta, experiența dobîndită. În timp ce unii aderă la dictonul după care „valoarea nu așteaptă scurgerea anilor", alții exprimă convingerea că „timpul își bate joc de lucrul la care nu participă" și că numai „cu vremea" se dobîndește experiența. Afirmațiile îngăduite în stadiul actual al cercetărilor și al elaborării problemei discutate pot fi exprimate în următoarele enunțuri: — **corelația directă dintre trăsăturile de personalitate ale pedagogului și randamentul muncii sale, oglindit în performanțele elevilor, nu este încă convingător demonstrată; — alcătuirea unui inventar al trăsăturilor care definesc, în general, un bun pedagog și care favorizează desfășurarea cu rezultate bune a acțiunii didactice, este util; — unele din aceste trăsături influențează randamentul muncii profesorului, avînd valoare cel puțin în completarea acțiunii altor factori de care depinde, în cele din urmă, nivelul activității.**

Concluzia pe care o putem desprinde, în perspectiva procesului evaluativ prilejuit de controlul și îndrumarea efectuate, este aceea că informațiile de această natură (referitoare la însușirile pedagogului) sînt pertinente și folositoare, dar **ele devin relevante numai asociindu-le informațiilor care privesc nemijlocit desfășurarea actului didactic.** Este evident faptul că sînt puțin convingătoare aprecierile formulate asupra activității și rezultatelor muncii unui educator, întemeiate numai pe considerații referitoare la: pregătirea, experiența acumulată, ținuta, dicția, sociabilitatea, echilibrul emoțional ș.a.m.d. fără ca toate acestea să fie confruntate cu constatările desprinse din urmărirea activității desfășurate. În consecință, strategia examinată își dovedește utilitatea ca auxiliar al altor modalități de evaluare a activității didactice.

2. Alte moduri de abordare a activității didactice sînt axate pe **observarea procesului, a ceea ce se întîmplă în desfășurarea unei activități,** a tuturor faptelor, ori a unora dintre acestea considerate ca avînd un rol mai important. În acest fel, au fost concepute și practicate numeroase sisteme de observare; literatura de specialitate înregistrează zeci de asemenea sisteme, adică ansambluri de categorii și de instrumente pe care un evaluator le poate folosi pentru a afla cum se derulează o activitate cu elevii. Varietatea lor este dată de variabilele procesului de instruire-învățare supuse observației (conținutul lecțiilor, metodele folosite, forme de organizare adoptate, relația pedagogică profesor-elev ș.a.), metodele de înregistrare utilizate (însemnări scrise, înregistrări audio, video, ori combinate ș.a.), centrarea observației pe activitatea pedagogului (actul instruirii) sau pe a elevilor (actul învățării) etc.

Caracteristic acestor sisteme este faptul că ele implică prezența în clasă a observatorului, înregistrarea evenimentelor, clasificarea observațiilor după anumite criterii, formularea unor concluzii pe baza acestor observații.

Analiza numeroaselor metode din această categorie ne permite delimitarea cîtorva tipuri care definesc principalele direcții de acțiune în evaluarea actului didactic. Ele înregistrează, în linii generale, o **evoluție de la abordarea integrală dar oarecum globală, nediferențiată, a procesului de instruire, către analiza aprofundată a unor aspecte limitate ale acestuia,** evident, în primul rînd al acelora de care depinde în mai mare măsură eficacitatea acțiunii didactice. De remarcat că această evoluție avea să înregistreze mai tîrziu, devenind predominantă în cercetările actuale, o revenire la abordarea integrativă a procesului didactic, de data aceasta, însă, realizată din perspectiva altor criterii evaluative decît mai înainte.

2.1. Tipologia sistemelor de evaluare axate pe analiza procesului didactic pune în evidență un model foarte răspîndit și mult timp dominant în maniera de desfășurare a activității de control și îndrumare și anume acela care vizează îndeosebi **metodologia didactică aplicată în realizarea procesului de instrucție și educație.** Acest sistem este în concordanță cu caracterul normativ al teoriei pedagogice și care constituie una din

trăsăturile didacticii tradiționale. Criteriul principal de apreciere a unei activități vine, în acest caz, din planul „trebuie" și îl constituie regulile ce se impun a fi urmate în conceperea și realizarea demersului didactic. Definitorie în diversele strategii de acest tip este concentrarea observației în principal asupra a „ceea ce face" și „cum face", „cum procedează" propunătorul într-o împrejurare dată, iar aprecierea acestui aspect nu se întemeiază atît pe efectele modului de a proceda, pe rezultatele obținute, cît pe respectarea normelor metodologice. **Judecățile de valoare nu se întemeiază, deci, pe relația „metodologie-rezultate/obiective" ci, mai ales, pe concordanța stilului de lucru cu „matricea metodologică" recomandată, prescrisă.**

Recunoaștem această strategie în modul, destul de răspîndit încă, în care sînt analizate și apreciate diverse activități instructiv-educative și concretizate în aprecieri cum sînt: „lecția s-a desfășurat (ori nu) conform îndrumărilor metodice"; „procedeele folosite sînt (ori nu sînt) în concordanță cu recomandările metodice"; „structura lecției este corespunzătoare" (tipului căreia îi aparține) ș.a. **Rareori, în aceste aprecieri, se fac referiri la efectele metodologiei folosite, reflectate în schimbările produse în comportamentul elevilor.**

Acest mod de evaluare se întemeiază pe ipoteza — deseori infirmată de practica școlară — că odată ce este respectat un anumit cadru normativ, metodologic, rezultatele vor fi cele așteptate. Și mai dăunător este corolarul acesteia și anume faptul că este pusă la îndoială obținerea rezultatelor scontate atunci cînd sînt urmate alte căi, cînd sînt folosite alte moduri de lucru decît cele recomandate. De aceea, efectul nedorit al acestei modalități de evaluare constă în faptul că ea conduce la conformism din partea pedagogului, la șablonizarea modului de acțiune în dauna unei atitudini creatoare, eficiente.

Strategia care urmează criteriul metodologiei aplicate a generat acele moduri de observare a activităților didactice concretizate în **numeroase sisteme de analiză a lecției,** prezentate în literatura pedagogică. De pildă, Babanski* consideră că orice lecție se cere analizată ca proces, în plan metodic și în funcție de rezultatele obținute. Deși are în vedere și efectele acțiunii, modelul propus vizează cu precădere aspecte metodologice, cum sînt: structura lecției, contribuția conținutului și predării la dezvoltarea gîndirii și interesului pentru cunoaștere al elevilor, metodele folosite, alegerea și folosirea materialului didactic, organizarea muncii independente a elevilor în timpul lecțiilor, controlul asupra modului de luare a notițelor, formarea deprinderilor de autocontrol, dozarea activității în lecție, relația pedagogică, condițiile de igienă ale sălii de clasă, explicarea temelor.

Cu toate că asemenea modele de evaluare a acțiunii didactice introduc diverse sisteme de analiză a unui proces atît de complex, conferindu-i un caracter mai sistematic, ele suportă cîteva observații critice care le fac, în prezent, neadecvate stadiului atins în analiza acțiunii didactice și în evoluția teoriei și a tehnicilor de evaluare. În primul rînd, chiar și atunci cînd observarea procesului didactic se realizează din perspectiva unor indicatori și prin folosirea unor grile de observare, analiza acestuia este globală, fără să delimiteze variabilele proprii actului didactic, condițiile și factorii implicați, interferența acestora. Apoi, **aprecierea valorii procesului se face mai totdeauna în raport de norme prestabilite, a căror fundamentare științifică și valabilitate nu este în toate cazurile garantată.** În același timp, situațiile de învățare fiind extrem de variate, practic nelimitate, nu pot fi evaluate pe temeiul unor norme inevitabil limitate. Poate fi adăugată încă o observație din perspectiva tehnicilor de lucru: **analiza se extinde asupra prea multor aspecte ale actului didactic.** Experiența arată că, chiar și în cazul observatorilor experimentați și în condițiile folosirii unor mijloace de înregistrare, **este foarte greu să se surprindă tot ce se petrece în clasă, multitudinea evenimentelor, varietatea interacțiunilor dintre elementele componente ale procesului.**

2.2. Pornind de la aceste limite ale sistemului examinat, pe terenul pregătit de abordarea sistemică a actului didactic, ca proces complex caracterizat prin interacțiunea a numeroși factori, în deceniile șapte și opt înregistrăm numeroase și rodnice încercări de selectare și sistematizare a proceselor supuse observației și analizei, de introducere a unor grile de observație și de măsurare a aspectelor considerate.

Unele din acestea sînt **centrate pe activitatea propunătorului, pe comportamentul didactic al acestuia.** Modelul se întemeiază pe ideea că **un anumit mod de conducere a procesului de instruire-învățare de către cadrul didactic constituie garanția obținerii rezultatelor așteptate.** Prin urmare, în urmărirea lecțiilor obiectivul principal îl reprezintă **identificarea acelor acte de învățămînt ale propunătorului care stimulează cel mai mult,** de pildă, procesele mentale superioare ale elevilor, creativitatea sau care favorizează participarea personală a acestora în activitatea didactică. În același timp, observațiile efectuate pe un număr mare de lecții și alte activități permit să fie determinate modurile de lucru dominante sau statistic cele mai frecvente la cadrele didactice care au rezultate bune și, pe această bază, să se stabilească comportamentele cele mai eficace.

Pe această cale, de exemplu, unele cercetări

* Babanski, I. V. — *Optimizarea procesului de învățămînt* (trad.) E.D.P., București, 1979.

(Marie Hughes şi alţii*) au stabilit 23 de tipuri de comportamente ale propunătorului în învăţămîntul primar, grupate în şapte categorii după funcţia ce o îndeplinesc în desfăşurarea actului didactic: de conducere (indică ce trebuie să se studieze, să facă, cum să facă); de impunere (formularea unor interdicţii, moralizări, impunerea unor judecăţi de valoare); de sprijinire (clarificări, demonstraţii); de dezvoltare a conţinutului (explică, sugerează, apreciază, se constituie ca sursă de informaţii); de răspunsuri; de afectivitate pozitivă (încurajare, solicitudine); de afectivitate negativă (admonestare, acuzare, cerinţa schimbării unui comportament). Pornind de la distribuţia acestor acte de învăţămînt în comportamentul celor mai buni propunători, modelul M. Hughes propune următoarea pondere (în procente) a fiecăreia din cele şapte funcţii, în ordinea dată, pentru a se realiza o activitate eficientă: 20—40%; 1—3%; 5—15%; 20—40%; 8—20%; 10—20% şi 3—10%. Unele observaţii pe care le putem face pot fi folositoare pentru acţiunea de control şi îndrumare aplicînd acest sistem. Fără îndoială că acest mod de evaluare a acţiunii didactice se dovedeşte util pentru perfecţionarea activităţii profesorului. Chiar dacă sistemul de categorii şi mai ales estimarea fiecărei categorii nu au rigoarea menită să le confere certitudinea dorită, totuşi, valorile obţinute sînt de natură să-i orienteze pe profesori în acţiunile lor, să le regleze comportamentul didactic, atrăgîndu-le atenţia asupra urmărilor folosirii abuzive a unor moduri de lucru sau atitudini lipsite de eficienţa dorită.

Trecînd peste unele carenţe ale sistemului examinat, valoarea modelelor de acest tip este pusă la îndoială şi datorită faptului că procesul de observare este axat pe educator, reacţiile elevilor fiind ma mult presupuse decît constatate. Or, **studiul procesului didactic, cunoaşterea a ceea ce se întîmplă în clasă, presupun cu necesitate observarea sistematică şi a activităţii elevilor şi aprecierea acesteia în strînsă şi intimă legătură cu acţiunile propunătorului.** Activitatea educatorului în lecţie se realizează pentru elevi, ceea ce înseamnă că valoarea mecanismelor de instruire nu poate fi determinată decît analizîndu-le în interacţiunea lor cu activitatea de învăţare a elevilor. **Orice comportament didactic al profesorului vizează realizarea unui proces de învăţare la elevi.** De aceea, rezultatele unei lecţii sînt în funcţie nu numai de calitatea procesului de instruire (predare), ci şi de variaţii ale condiţiilor de învăţare (disponibilităţi de învăţare ale elevilor, modalităţi de participare la lecţie, nivelul motivaţiilor pentru activitatea şcolară ş.a.).

Tocmai din aceste considerente, alte sisteme de evaluare a procesului didactic situează în centrul observaţiei **participarea diferitelor categorii de elevi la activitatea organizată de educator.** În acest scop, de obicei se stabileşte un sistem de categorii care să permită înregistrarea observaţiilor efectuate asupra conduitei elevilor, indicînd o anumită participare a acestora, cum ar fi: spontană; solicitată; intervenţie verbală efectivă; nonverbală; comportament neparticipativ; negativă (elevul este angajat într-o activitate fără legătură cu lecţia); feedback (maniera în care fiecare intervenţie este primită de educator: aprobată, neaprobată, comentată, încurajată, primită cu indiferenţă etc.). Deşi utilitatea unor informaţii privind activitatea elevilor într-un act didactic, pentru evaluarea procesului în cauză, este indiscutabilă, totuşi cercetările şi experienţa arată că, pentru a fi relevantă, conduitele elevilor nu pot fi analizate separat de acţiunea profesorului şi a celorlalţi factori. Înregistrările video care permit analiza acţiunilor educatorului şi a reacţiilor elevilor arată că, în însemnată măsură, comportamentele acestora sînt corelate direct cu cele ale profesorilor, cu atitudinile lor, cu modul acestora de a proceda.

Ultima parte a acestui studiu va apare în numărul următor.

* Landsheere Gilbert De — Comment les maitres enseignent, Bruxelles, 1974

Predarea interdisciplinară la matematică şi fizică

Prof. MARIA ZAHARIA
Şcoala nr. 8
Prof. DAN ZAHARIA
Liceul Industrial nr. 1 din municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, judeţul Bacău

ÎNVĂŢAREA INTERDISCIPLINARĂ a cunoştinţelor constituie o valoroasă realitate a şcolii noastre contemporane. Există în acest sens cîteva opinii motivatoare [3], [6]. Dar, dacă sîntem de acord cu ideea că interdisciplinaritatea ocupă un loc important într-un

învățămînt modern, atunci e bine să căutăm și să punem în evidență aspecte, metode, procedee de abordare interdisciplinară a unor noțiuni și teme luate din practica educațională.

Ne vom preocupa în exclusivitate în acest articol, de legătura reciprocă dintre predarea matematicii și a fizicii în gimnaziu și în liceu.

1. O primă referire va fi la tema „Compunerea forțelor concurente" [9]. Vom porni de la problema rezolvată la pag. 26 care cere în principiu, să se determine valoarea rezultantei a două forțe concurente perpendiculare. Pentru aceasta este nevoie de teorema lui P i t a g o r a care se învață însă la matematică, tot în clasa a VII-a dar mult mai tîrziu. Există, în această privință, următoarele luări de poziție din partea profesorilor de fizică:

Unii opinează că acest aspect nu privește deloc pe profesorul de fizică, ci doar pe cel de matematică și vor folosi metoda grafică pentru rezolvarea acestei probleme, cale aleasă și de autorii manualului.

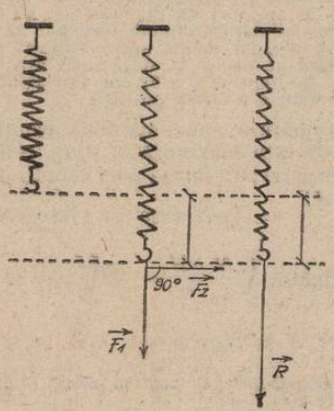
Alții se mulțumesc să anticipeze lucrurile prin simpla enunțare a teoremei lui Pitagora și apoi aplicarea acesteia în problmă, motivînd că demonstrația se va face la orele de matematică mai tîrziu.

Considerăm că ambele poziții nu sînt tocmai cele mai favorabile. *Ce propunem?* Să convingem că această problemă abordată interdisciplinar de ambii profesori capătă o dublă valoare: pe de o parte teorema va fi prezentată ca fapt stabilit experimental aparținînd fizicii, pe de altă parte matematica o va utiliza ca bun exemplu pentru înțelegerea unor lucruri abstracte.

Pentru aceasta, după ce s-a făcut experimentul din care rezultă regula paralelogramului [9] pag. 16, grija profesorului de fizică este să dovedească relația (legea) lui Pitagora prin respectarea etapelor caracteristice abordării studiului fizicii: formularea ipotezei, proiectarea experimentului, realizarea experimentului, prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor.

Experimentul ce trebuie efectuat este următorul:

Se utilizează dispozitivul din figură.



Menținînd unghiul dintre cele două forțe de 90° , se modifică valorile pentru forțele $\vec{F}_1$ și $\vec{F}_2$. La fiecare valoare nouă pentru aceste forțe, se procedează la o înlocuire a acestora prin singura forță $\vec{R}$ care să producă aceeași deformare a resortului.

Se repetă seria măsurătorilor și rezultatele se trec într-un tabel.

F_1	F_2	α	R	R^2	$F_1^2 + F_2^2$
3N	*4N*	*90*	*5*	*25*	*25*
4N	*3N*	*90*	*5*	*25*	*25*

Se ajunge la *concluzia* că pentru două forțe concurente perpendiculare $\vec{F}_1$ și $\vec{F}_2$ valoarea rezultantei $\vec{R}$ se determină prin relația (legea) lui P i t a g o r a.

$$R^2 = F_1^2 + F_2^2$$

Procedînd astfel profesorul de fizică a pus la îndemîna elevilor două metode de a găsi rezultanta a două forțe concurente perpendiculare: grafic, cu regula paralelogramului, și prin calcul cu ajutorul legii lui P i t a g o r a. Este de la sine înțeles că, abordată interdisciplinar de către profesorul de matematică, chestiunea în cauză capătă profunzime.

Abordarea teoremei lui Pitagora la ora de geometrie

Problemă. Se dă un triunghi dreptunghic ABC, $m(\hat{A}) = 90°$ în care $AB = c$ cm, $AC = b$ cm. Se cere BC lungimea ipotenuzei.

R e z o l v a r e. Putem presupune că segmentele orientate CA și AB reprezintă două forțe $\vec{F}_1$ și $\vec{F}_2$ la scara 10 cm: 10 N. Deci $F_1 = 10 \cdot bN$, $F_2 = 10 \cdot cN$. Atunci segmentul orientat BC reprezintă rezultanta R a celor două forțe pe care o calculăm cu legea lui Pitagora $R^2 = F_1^2 + F_2^2 \Leftrightarrow 100\, a^2 = 100\, b^2 + 100\, c^2$ de unde obținem prin împărțire cu 100.

$a^2 = b^2 + c^2$ adică $BC^2 = AB^2 + AC^2$

Urmează ca profesorul să facă *un comentariu* care după părerea noastră joacă un rol esențial mai ales acum în etapa în care noile manuale și programe matematice sînt prezentate în spirit axiomatic pentru că, vrînd nevrînd, între matematica prezentată axiomatic și aplicarea matematicii în practică există o contradicție [8] pag. 59. Odată

cunoscută această mică contradicție se poate acționa pentru rezolvarea acesteia. O cale ar fi ca elevul să priceapă deosebirea dintre metodele de lucru în fizică (metoda experimentului și metoda deductivă) și metoda de bază a matematicii (metoda raționamentului logic). Așadar, înainte de a trece la demonstrația matematică a teoremei lui P i t a g o r a este necesar să se prezinte rolul pe care-l joacă logica în matematică, același rol pe care îl au experiențele în fizică. În matematică, ca și în fizică, îți poate veni o idee care poți crede că este adevărată. În fizică trebuie să mergi în laborator să o verifici (așa cum se procedează cu legea lui P i t a g o r a la fizică, n.n.) în matematică trebuie să gîndești și să încerci să găsești o demonstrație așa cum vom face noi în continuare [5], pag. 20.

2. Un alt exemplu de teorie matematică utilă pentru fizică dar așezată în programă mult mai tîrziu pentru a putea fi utilizată de aceasta este cea a funcției de gradul doi. Astfel, fizicienii sînt obligați să prezinte *legea mișcării rectilinii uniform variată* [4] al cărui grafic este o *parabolă* ca o chestiune experimentală cu conținutul precis și semnificația bogată pe care aceasta o are. Matematica urmează să o utilizeze ca un bun exemplu pentru scopurile ei. Aderăm din nou la ideea că nu este indicat să se facă o schimbare forțată în programa de matematică cu scopul sprijinirii altor obiecte; nu este necesar să se facă studiul funcției de gradul doi, întîi la matematică pentru că îmi trebuie la fizică. Noi ne vom folosi de cunoștințele de fizică pentru a studia funcția de gradul doi la matematică. Astfel tema „Maximul și minimul funcției de gradul doi" poate debuta la ora de matematică clasa a IX-a cu următoarea **problemă:** Să se găsească cea mai mare valoare a funcției

$f:[0, +\infty) \to R$, $f(t) = a_2 + a_1 t + a_0 t^2$

unde: $a_0 < 0$; $a_1, a_2 > 0$ sînt numere date folosind legea mișcării rectilinii uniform încetinită.

R e z o l v a r e: Dacă cunoaștem coordonata (inițială) x_0 și viteza (inițială) v_0 la momentul inițial $t = 0$, legea mișcării este

$$x = x_0 + v_0 t + \frac{1}{2} at^2, \quad a < 0$$

iar legea vitezei este

$$v = v_0 + at$$

Dacă $v_0 > 0$ și $a < 0$ mobilul se deplasează încetinit.

La un moment dat el se oprește. Punînd condiția de oprire $v = 0$, rezultă timpul după care mobilul se oprește și anume $t_{0p} = \frac{v_0}{a}$

În continuare $t > t_{0p}$ și deci $v < 0$ ceea ce semnifică fizic că mobilul se întoarce. Prin urmare coordonata maximă x_m se obține pentru $t = t_{0p}$, deci

$$x_m = x_0 + v_0 t_{0p} + \frac{1}{2} t_{0p}^2 = x_0 - \frac{v_0^2}{2a} > x,$$

$(\forall)\ t \in [0, +\infty)$ Făcînd acum identificările

$$a_0 = \frac{1}{2} a,\ a_1 = v_0,\ a_2 = x_0$$

rezultă că maximul funcției date se realizează pentru $t = \frac{-a_1}{2a_0}$ și este egal cu

$$a_2 - \frac{a_1^2}{4a_0} = -\frac{\Delta}{4a_0}, \text{ adică}$$

$$f(t) \leqslant -\frac{\Delta}{4a_0},\ (\forall)\ t \in [0, +\infty)$$

Urmează să se deducă logic maximul și minimul funcției de gradul doi. Considerăm că consumul de timp inerent acestui mod de prezentare va fi compensat prin calitatea și profunzimea cunoștințelor științifice însușite de elevi.

3. Pe lîngă *metoda experimentală* fizica utilizează ca metodă de lucru și metoda deductivă. Pe baza anumitor date și legi cunoscute se deduc în mod logic, de cele mai multe ori *prin calcul matematic*, noi adevăruri științifice sau legi fizice. Obiectivul urmărit de noi este acela de a arăta cum se face acest calcul în matematică școlară și care sînt consecințele ce decurg sub aspect pedagogic și metodic.

Ne vom referi la tema „Probabilități de tranziție ale sistemelor cuantice" din [2] pag. 87.

Se arată că orice sistem cuantic care se găsește într-o stare excitantă se dezexcită cu o anumită *probabilitate de tranziție*. Se spune că dezintegrarea este un *proces aleator* și probabilitatea de tranziție în unitatea de timp este definită prin relația

$$P = \lim_{\Delta t \to 0} \left(-\frac{\Delta N}{N} \cdot \frac{1}{\Delta t} \right) \qquad (1)$$

în care ΔN este numărul de sisteme care au executat tranziția în unitatea de timp Δt, iar N, numărul de sisteme în stare excitantă (capabile să execute tranziția). Semnul minus apare datorită faptului că numărul de nuclee în stare excitantă scade în unitatea de timp ($\Delta N < 0$) dar probabilitatea de tranziție este o mărime pozitivă.

În continuare se spune că dacă această probabilitate este constantă în timp, relația (1) se poate scrie sub forma unei ecuații diferențiale $\frac{dN}{N} = -p dt$ care se integrează în felul următor $\int \frac{N}{N_0} \frac{dN}{N} = -\int_0^t p dt$, $ln \frac{N}{N_0} =$

$= -pt$, $N = N_0 e^{-pt}$

N_0 este numărul de sisteme în stare excitanță la momentul ales, $t=0$.

Să comparăm acum ceea ce se face la fizică cu ceea ce se face la matematică:
— definiția probabilității dată la matematică cu definiția dată prin (1) fizică aceleiași noțiuni;
— ce se înțelege printr-o ecuație diferențială la matematică și ce se înțelege la fizică;
— ce se înțelege prin *integrarea unei ecuații diferențiale*.

De asemenea sîntem obligați să luăm în considerare noțiunea de *proces aleator* (stohastic) care este o noțiune complexă și pe care elevii nu o fac în clasa a XII-a și care după cum vedeți în fizică este utilizată fără nici o explicație.

Pentru matematicieni noțiunea de ecuație diferențială este precisă și deci un elev care și-a însușit conținutul acesteia la orele de matematică are tot dreptul să creadă că relația $\frac{dN}{N} = -pdt$ nu are nici o semnificație.

Actualmente, așa cum am mai spus, în noile programe și manuale de matematică se urmărește prezentarea în spirit axiomatic. Practic aceasta înseamnă următorul lucru: se pornește de la un material inițial cu grijă ales, ca o bază de plecare și se definesc apoi noțiuni și relații, se demonstrează *riguros* proprietăți noi, constituindu-se astfel pe o cale logică o teorie matematică [7]. În această situație, un elev obișnuit cu modul de lucru de la matematică ar fi bine dacă ar reproșa că raționamentul făcut mai sus este nerigueros sau, că, pur și simplu, nu-l înțelege.

Pe de altă parte dorința matematicienilor de a da sens precis noțiunilor și relațiilor este uneori nejustificată.

Să urmărim cîteva secvențe din [1] pag. 142. „O ecuație diferențială de ordinul întîi este o relație de forma (1) $x'(t) = F(t, \times (t)),...$ (.....) Se numește *soluție* o ecuație diferențială (1) o funcție derivabilă $X: I \to R$, I interval $\subset J$ astfel încît...“

De ce să nu precizăm terminologia tradițională?

Adăugînd „Procedeul de găsire a soluției unei ecuații diferențiale (de rezolvare a acesteia) se numește de obicei *integrarea ecuației diferențiale*“, se realizează unitatea de limbaj absolut necesară.

Concluzia la care am ajuns ar fi următoarea: între matematică și fizică există o anumită discrepanță legată de conținutul unor noțiuni; există noțiuni cu care se operează altfel la fizică decît la matematică. În această situație, între două solicitări divergente, unii elevi optează pentru una, dar cei mai mulți așa cum se afirmă în [8] așază fizica într-un sertar, matematica în celălalt. Deschiderea sertarului se face după caz.

În ce fel se poate realiza totuși unitatea organică dintre cele două discipline? Evident la matematică, în [1] sînt prezentate o mulțime de exemple privind aplicațiile practice ale ecuațiilor diferențiale. Considerăm însă că ar fi mai utilă o anunțare a acestora așa cum rezultă ele din fizică.

Exemplu: Se spune în [1] pag. 145 „Ecuația dezintegrării este $X'(t) = -kX(t)$“ Ea însă trebuie să fie luată așa cum este în manualul de fizică [2] $\frac{dN}{N} = -pdt$ și apoi profesorul să dea explicațiile necesare cu privire la forma echivalentă $N'(t) = PN(t)$ și aceasta pînă cînd fizicienii vor utiliza aparatul matematic în forma lui modernă și nu cea clasică.

BIBLIOGRAFIE

1. Boboc, N., Colojoară, I. *Matematică*, manual pentru cl. a XII-a E.D.P. București 1982.
2. Ciubotaru, D., *Fizică*, manual pentru cl. a XII-a E.D.P. București 1982.
3. Dan, Ilie, *Modalități de corelare interdisciplinară în învățămîntul primar*“ în „Revista de pedagogie“, 10/1982.
4. Hristev, A. și alții, *Fizică*, manual pentru cl. a IX-a, E.D.P. București, 1982.
5. Moise, Edwin E., *Geometrie*, E.D.P., București, 1983.
6. Pantelimon, C., *Premise ale unei predări interdisciplinare în desfășurarea orelor de geografie, în liceu* în „Revista de pedagogie“, 10/1983.
7. Papuc, Dan I., *Considerații privind unele probleme ale învățămîntului matematic din școala generală și din licee* în „Gazeta matematică“, revistă de perfecționare metodică 4/1980.
8. Rusu, Eugen, *Matematica în liceu — probleme de metodică*, E.D.P., București, 1970
9. Petrescu-Prahova, M., și alții, *Fizică*, manual pentru cl. a VII-a E.D.P., București, 1981.

Lucrare cu caracter interdisciplinar*

LUCRAREA „Teoria geometrică a circuitelor electrice neliniare“ a lui Ulmet Dan-Eugen, publicată în colecția Monografii Matematice editate de Universitatea din Timișoara, datorită caracterului interdisciplinar, este utilă atît matematicienilor cu preocupări legate de modele date de fizică, cît și inginerilor de profil electric.

Lucrarea tratează sub o formă riguroasă studiul circuitelor electrice prin metoda geometrică fundamentată de S. Smale în 1972 în articolul „On the mathematical Foundations of Electrical Circuit Theory“ publicat în Diff. Geometry. Această metodă a fost folosită ulterior de o serie de cercetători, contribuind substanțial la îmbogățirea cunoștințelor noastre despre circuite electrice neliniare.

Pentru ca lucrare să poată fi urmărită cu eforturi minime, autorul a făcut în primul capitol o prezentare a cîtorva noțiuni de topologie diferențială, topologie algebrică, teorie calitativă a ecuațiilor diferențiale și teoria grafurilor liniare necesare în lucrare, continuînd cu noțiunile fizice și modelele matematice utilizate în capitolul II, tot introductiv, dar în domeniul circuitelor electrice.

În capitolul III se dă o teoremă de existență și unicitate pentru problema circuitelor electrice, adică pentru determinarea curen-

(Continuare în p. 21)

Asist. univ. GH. GH. SIMION

* Ulmet Dan-Eugen, *Teoria geometrică a circuitelor electrice neliniare*, Tipografia Universității Timișoara, 1982.

Informarea politică, mijloc important de educare politico-ideologică și patriotică a elevilor

Prof. MARIN ILIESCU
Prof. TRAIAN BĂRĂIAN

CUNOAȘTEREA POLITICII PARTIDULUI, ÎNȚELEGEREA RAȚIUNILOR CARE STAU LA BAZA HOTĂRÎRILOR ȘI ACȚIUNILOR SALE, constituie o necesitate fundamentală pentru fiecare cetățean și cu atît mai mult pentru tineretul studios. După cum este cunoscut, școala realizează aceste obiective, în primul rînd, prin procesul de învățămînt, prin componentele educative ale tuturor disciplinelor, la care se alătură unele forme de activitate specifice realizate de către unitățile de învățămînt și de către organizațiile de copii și tineret într-o strînsă și permanentă colaborare: întîlniri cu activiști de partid și de stat, cu oameni ai muncii și specialiști, consultații, învățămîntul politico-ideologic al elevilor, activitatea cercurilor de studiere a operei secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a cercurilor și cluburilor de dezbateri politico-ideologice, lectura presei și a cărții social-politice etc.

1. Rolul și locul informării politice în educarea și formarea tineretului studios

În cadrul activității de educare politico-patriotică a elevilor un rol deosebit revine informării politice.

Desfășurată ca oră distinctă, integrată procesului instructiv-educativ — în învățămîntul gimnazial, liceal și profesional — în adunările generale ale organizațiilor U.T.C. din școli, precum și sub formă de sinteze, informarea politică îndeplinește rolul de pîrghie ce înlesnește pătrunderea, în viața fiecărui colectiv de elevi, a suflului dinamic al transformărilor revoluționare pe care le cunoaște realitatea noastră socialistă, epoca contemporană; ea are menirea de a contribui la formarea orizontului politic al elevilor, la cunoașterea și înțelegerea politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a stadiului și perspectivelor de dezvoltare a țării noastre, a operei teoretice și a activității practice a tovarășului Nicolae Ceaușescu, a proceselor, fenomenelor și tendințelor prezente în lumea contemporană, făcîndu-le familiare elevilor.

Prin conținutul ei, informarea politică vizează formarea la elevi a unei gîndiri politice, familiarizarea lor cu terminologia specifică, în scopul creării condițiilor care să le permită să opereze activ și inteligent cu datele cunoașterii realităților, faptelor, fenomenelor social-politice, să caute și să evidențieze legăturile și determinările cauzale complete, sensul și semnificația acestora, din perspectiva unor idei și principii generale ale politicii partidului nostru. De asemenea, **informarea politică are importanta menire de a forma la elevi priceperi și deprinderi de a se informa ei înșiși, de a utiliza conștient documentele partidului nostru și, pe această bază, să fie capabili să participe activ la schimbul de idei, la dezbateri și discuții pe teme politice, reflectînd interes, atitudine și aderiune față de acțiunile și aprecierile Partidului Comunist Român, să-și proiecteze și să-și examineze propriile fapte și răspunderi, întreaga activitate pornind de la principiile și normele eticii și echității socialiste.**

2. Stabilirea tematicii pregătirea pentru informarea politică

Referindu-ne la informarea politică integrată procesului de învățămînt, putem menționa că s-a dobîndit o bogată experiență în stabilirea tematicii, în desfășurarea și finalizarea ei. Ținînd seama de faptul că actualitatea social-politică internă și internațională este deosebit de dinamică, oferind o extrem de bogată paletă a aspectelor de viață, **se impune o atentă și riguroasă selecție a evenimentelor, fenomenelor sau proceselor care urmează a fi tratate în cadrul informării politice.** Tocmai de aceea, **problematica informării politice se stabilește sub conducerea organizațiilor de partid, de către conducerea școlii împreună cu reprezentanții Organiza-**

ției Pionierilor și Uniunii Tineretului Comunist, diferențiat, în funcție de vîrsta și nivelul de pregătire al elevilor, de preocupările și interesele acestora și în strînsă corelare cu evenimentele majore care au avut loc sau urmează a se desfășura într-o etapă următoare.

Pentru a răspunde acestor cerințe este recomandabil ca la nivelul unităților de învățămînt să se stabilească un număr de 3—4 teme referitoare la aspectele cele mai semnificative ale perioadei respective sau la unele evenimente importante, urmînd ca diriginții, împreună cu biroul organizației U.T.C. sau comandamentul detașamentului de pionieri să opteze pentru 1—2 dintre ele, pentru dezbaterea cărora să se facă pregătirile necesare. Vor fi abordate probleme referitoare la evenimente, fenomene, aspecte relevante ale actualității economico-sociale petrecute în perioada scurtă de la informarea precedentă, **asigurîndu-se cunoașterea operativă a documentelor și hotărîrilor partidului și statului nostru în toate domeniile de activitate, a legilor și a altor acte normative, a activității țării noastre pe plan internațional, a principalelor evenimente din lume și a poziției țării noastre față de acestea.** Un accent deosebit se va pune pe înțelegerea de către elevi a semnificației acțiunilor partidului nostru, ale secretarului său general tovarășul Nicolae Ceaușescu pentru prezentul și viitorul țării.

Menționăm, totodată, că tematica informării politice poate și este bine să se refere la fenomene și procese de amploare care au avut sau au loc în viața internă și internațională și care caracterizează o perioadă de timp mai îndelungată (Anul Internațional al Tineretului), securitatea europeană, lupta pentru dezarmare și pace, făurirea unei noi ordini economice și politice internaționale, **inițiative românești menite să ducă la soluționarea marilor probleme cu care se confruntă omenirea, aspecte ale dezvoltării economico-sociale a localității sau județului** etc., la rolul și activitatea unor organizații cu caracter internațional (Organizația Națiunilor Unite, UNESCO, FAO etc.).

Pentru a ajuta pe elevi să-și reprezinte evenimentele în dinamica desfășurării lor, cu rădăcinile lor în timp și cu legăturile complexe dintre ele, este bine ca anumite fenomene **social-politice să fie urmărite pe o perioadă mai îndelungată,** să se caute premisele, cauzele și urmările lor, făcînd incursiuni pe firul istoriei lor, precum și previziuni asupra evoluției lor ulterioare.

Se va avea în vedere ca informarea politică să nu repete temele cuprinse în programele disciplinelor de științe sociale, pe care le studiază elevii, în tematica orelor de dirigenție sau a învățămîntului politico-ideologic și nici să nu se transforme într-o „revistă a presei", prin reproducerea unor știri publicate în diferite ziare și reviste, ceea ce nu permite cunoașterea detaliată și înțelegerea semnificației evenimentelor majore ale actualității.

La baza dezbaterilor, expunerilor, a celorlalte forme de desfășurare a informării politice vor sta ideile, tezele și aprecierile cuprinse în Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, în celelalte documente de partid, în opera teoretică a tovarășului Nicolae Ceaușescu.

În vederea creșterii gradului de participare a elevilor la dezbaterea problemelor, **se va asigura cunoașterea din timp a tematicii propuse, creînd astfel posibilitatea unei temeinice documentări.** Pentru informarea elevilor asupra acesteia, în unitățile de învățămînt se pot amenaja panouri de afișaj (eventual o rubrică la panoul „Cadran politic"), iar la nivelul claselor se pot organiza, împreună cu biroul U.T.C. sau comandamentul detașamentului de pionieri, **colective care să se ocupe de sprijinirea elevilor în pregătirea lor pentru informarea politică, de difuzarea listelor bibliografice, asigurarea materialului necesar** etc.

În pregătirea pentru orele de informare politică elevii vor fi îndrumați și sprijiniți să studieze, în funcție de tematică, dar și de vîrstă și nivelul de instrucție, documente de partid și de stat, sinteze ale evenimentelor politice interne și internaționale publicate în presă, literatură social-politică adecvată, să urmărească emisiuni ale radio-televiziunii etc. De asemenea, elevii vor fi antrenați să selecționeze și să prezinte date semnificative, să confecționeze fotomontaje sau alte materiale ilustrative adecvate temei. **Este bine ca profesorul diriginte să solicite elevilor să-i prezinte cu cîteva zile înaintea orei de informare politică nelămuririle sau întrebările la care ar dori să primească răspuns.** Pentru a veni în sprijinul elevilor și al cadrelor didactice în pregătirea pentru informarea politică, **bibliotecile școlare și cabinetele de științe sociale vor întocmi fișe bibliografice pentru fiecare temă și vor pune la dispoziție materialele necesare studiului.**

3. Cu privire la desfășurarea informării politice

Îndeplinirea scopurilor și obiectivelor instructive și politico-educative ale informării politice este condiționată atît de valoarea conținutului acesteia cît și de căile, metodele, mijloacele și formele folosite care să trezească interesul și participarea activă a elevilor. În principiu, informarea politică este chemată să ofere cadru optim pentru angajarea unui viu și autentic dialog între profesor și elevi, dialog ce are menirea să valorifice larg avantajele formative ale comunicării euristice, ale problematizării, ale

observării sistematice și cercetării vieții social-politice.

Experiența a dovedit că forme de desfășurare foarte eficiente dezbaterile, expunerile, expunerile-dezbatere, mesele rotunde, consultațiile, răspunsurile la întrebările elevilor, întîlnirile, dezbaterile de caz, lecturarea și dezbaterile unor legi sau documente, dezbateri în urma vizionării unor emisiuni TV ș.a.

În mod obișnuit informarea politică se desfășoară după următoarea structură:

a) o scurtă introducere cu rolul de a crea cadrul și climatul unei discuții interesante, printr-o sinteză asupra actualității interne și internaționale, prin intermediul căreia se vor evidenția principalele evenimente sau fenomene legate de tema ce urmează a fi dezbătută;

b) prezentarea succintă a problematicii acțiunii respective, cu implicarea aspectelor principale care să fie avute în vedere;

c) desfășurarea propriu-zisă (dezbatere, expunere, întîlnire, masă rotundă etc.), în cadrul căreia elevii vor fi ajutați și stimulați să analizeze, temeinic, conținutul documentelor de partid și de stat, semnificația lor, cauzele și efectele evenimentelor abordate, să formuleze întrebări și apoi în cadrul unui dialog viu, deschis atît între elevi și profesori, cît și între ei, să participe la clarificarea problemelor.

În cursul dezbaterii se va face apel, ori de cîte ori este nevoie, la cunoștințele acumulate de elevi în procesul de învățămînt și în special la orele de științe sociale, în cadrul activităților politico-educative organizate în școală și în afara ei, prin intermediul mijloacelor de informare în masă, precum și la cele rezultate din observarea directă a desfășurării evenimentelor. De o deosebită importanță este stimularea gîndirii elevilor prin aducerea în atenție a unor probleme care să le stîrnească interesul. În același timp, conducătorul dezbaterii va explica unii termeni, concepte și teze noi, va da răspunsuri la întrebările și problemele pe care elevii nu reușesc să le clarifice, înlesnind astfel desfășurarea normală și mai ales eficientă a acestei părți de bază a informării politice.

Dezbaterea constituie, de fapt, o modalitate aparte de comunicare interumană ce se caracterizează prin abordarea în comun a unor probleme, teme de interes general, a căror clarificare sau soluționare se realizează pe calea discuției, a schimbului deschis și principial de idei, opinii și experiențe, a analizei și confruntării de păreri, a desprinderii prin efort colectiv a unor concluzii, învățăminte referitoare la activitatea prezentă și viitoare a elevilor, la necesitatea de a se pregăti temeinic pentru a participa la înfăptuirea politicii partidului. În această situație elevilor nu li se oferă de-a gata niște informații, niște date ale cunoașterii, ci ele sînt identificate, interpretate, complete și sistematizate prin contribuția directă a tuturor elevilor și bineînțeles a profesorului diriginte sau a invitatului.

Experiența a dovedit că elementul cel mai important al dezbaterii este **activizarea maximă a elevilor** și ca rezultat a unei bune pregătiri a acestora, exersarea rolului nou — deosebit de acela de la lecțiile de clasă — ca interlocutor activ, interesat, motivat.

De fapt, am putea spune că informarea politică, mai ales prin antrenarea conștientă a elevilor la dezbaterea și clarificarea problemelor puse în discuție, prin desprinderea unor concluzii practice și învățăminte pentru activitatea proprie, constituie și o școală de formare civică a elevilor, chemați să devină participanți activi la dezbaterea și soluționarea problemelor majore puse în fața oamenilor muncii de complexitatea operei de edificare a noii orînduiri.

Se recomandă, de asemenea, ca informarea politică să fie marcată și de momente de expunere sistematică și antrenantă din partea profesorului diriginte sau a invitatului chemat să conducă acțiunea respectivă, a unor probleme care prin noutatea sau dificultatea lor ar face mai puțin lesnicioasă discuția liberă, dialogul. Experiența a demonstrat că în funcție de complexitatea tematicii propuse, de posibilitățile de documentare, pe de o parte, de vîrsta, nivelul de pregătire politică și științifică a elevilor, de experiența lor, pe de altă parte, informările politice pot să se desfășoare și sub alte forme decît dintre cele enumerate mai sus.

Dezbaterea rămîne, însă, modalitatea de lucru esențială și tocmai de aceea o atenție deosebită se va acorda promovării, îndeosebi în învățămîntul liceal și profesional, a formelor participative, asigurării participării nemijlocite a elevilor la pregătirea și desfășurarea informărilor politice;

d) desprinderea concluziilor, sistematizarea ideilor de bază, a semnificației problemelor dezbătute, sublinierea sarcinilor ce revin elevilor și a modalităților de înfăptuire a acestora, scurte aprecieri asupra contribuției aduse de elevi la desfășurarea acțiunii, realizarea unei deschideri spre continuarea activității de informare cu principalele evenimente din etapa următoare.

În funcție de tematică și de condițiile locale, informarea politică se poate desfășura atît în unitățile de învățămînt, mai ales în cabinetele de științe sociale, cît și în întreprinderi economice și instituții social-culturale (cabinete pentru activitatea politico-ideologică, case de cultură, cluburi, expoziții etc.). **Informările politice sînt conduse, de regulă, de profesorii diriginți, profesori de științe sociale, dar și de către activiști de partid, lectori și propagandiști la învățămîntul politico-ideologic de partid și U.T.C., de specialiști din diferite domenii de activitate solicitați, în funcție de tematica respectivă. În toate împrejurările, însă, de pregătirea, orga-**

nizarea și desfășurarea informării politice răspunde dirigintele clasei.

Valorificarea potențialului educativ-formativ al informării politice este la îndemîna profesorului diriginte, calitatea acesteia depinzînd de efortul făcut atît în pregătirea, cît și în desfășurarea acțiunii respective. Tocmai de aceea se impune cu necesitate ca profesorii diriginți, celelalte cadre care conduc asemenea activități să se informeze, în primul rînd ei, pentru a cunoaște, pînă la detaliu, aspectele legate de tematica stabilită, precum și principalele evenimente din perioada respectivă, să le sistematizeze și să-și elaboreze pe această bază un plan de idei și de desfășurare a informării. De asemenea, **profesorul diriginte împreună cu elevii vor pregăti materialele ilustrative necesare.**

Participarea directă a profesorului diriginte sau a invitatului la desfășurarea informării politice este direct proporțională cu complexitatea temei, cu nivelul de pregătire politică, științifică și culturală al elevilor, cu vîrsta acestora, precum și cu priceperea lor de a se informa, de a participa la dezbaterea problemelor.

4. Cu privire la instruirea cadrelor didactice care se ocupă cu organizarea și desfășurarea informării politice

Pentru creșterea eficienței educative a informării politice **o atenție deosebită va fi acordată instruirii cadrelor, a tuturor celor care conduc astfel de acțiuni.** În acest sens, este recomandabil ca la nivelul unităților de învățămînt să se asigure, de regulă, după stabilirea temelor sau cel mai tîrziu **o dată la o lună de zile instruirea profesorilor diriginți,** prilej cu care se vor clarifica principalele probleme de conținut și metodologie care se pun în legătură cu temele ce urmează a fi abordate. Aceste instruiri să se realizeze **sub conducerea directă a organizației de partid din școală, de către directorul adjunct cu problemele muncii educative și cu sprijinul unor activiști de partid și de stat, al organizațiilor de masă și obștești, cadre didactice de științe sociale etc.**

Cu sprijinul organelor locale de partid, al cabinetelor pentru activitatea politico-ideologică, al cabinetelor de științe sociale, **trimestrial, se va organiza instruirea tuturor cadrelor în problemele referitoare la pregătirea, desfășurarea și urmărirea eficienței educative a informării politice.** Aceste instruiri vor viza atît perfecționarea pregătirii politice a cadrelor — prin expuneri, consultații, răspunsuri la întrebări etc. — cît și realizarea unor utile schimburi de experiență între cei care desfășoară practic această activitate. Ne referim în acest sens la organizarea unor consfătuiri, sesiuni de comunicări și referate în cadrul comisiilor metodice ale diriginților, cercurilor pedagogice etc.

Ținînd seama de rolul important al informării politice în educarea patriotică, revoluționară a elevilor, conducerile unităților de învățămînt, în strînsă colaborare cu reprezentanții organizațiilor Uniunii Tineretului Comunist și Organizației Pionierilor, răspund de conținutul și calitatea acestora acționînd pentru temeinica pregătire a elevilor și cadrelor didactice în vederea realizării lor în condiții optime. **Conducerile unităților de învățămînt au datoria să urmărească și să sprijine cadrele didactice în buna pregătire și desfășurare a informării politice, atît a celei integrate în procesul de învățămînt, cît și a celei ce se desfășoară în adunările generale ale organizațiilor U.T.C. din școli.**

Am supus atenției dumneavoastră stimați cititori cîteva opinii referitoare la stabilirea tematicii și desfășurarea informării politice în școală. Deși unele idei din acest studiu au fost prezentate și în articolul nostru „Informarea politică a elevilor — cale de angajare revoluționară" apărut în „Tribuna școlii" Nr. 261, am revenit asupra temei deoarece prezintă o însemnătate aparte în formarea politico-ideologică a elevilor. Insistăm cu precădere asupra metodologiei de desfășurare a orei de informare politică, oferind diferite variante de lucru. Am fi deosebit de bucuroși ca pe această temă să primim unele sugestii și propuneri din bogata dumneavoastră experiență, pe care să le generalizăm în activitatea de informare politică a elevilor, pentru creșterea eficienței sale instructiv-educative.

Lucrare cu caracter interdisciplinar

(Urmare din p. 17)

țiilor și tensiunilor din circuit. Un capitol întreg (IV) este consacrat stabilirii ecuațiilor diferențiale asociate circuitelor electrice. Se definește un cîmp vectorial X pe o varietate diferențiabilă , cîmp care descrie variația în timp a stărilor circuitului electric și ale cărora curbe integrale sînt soluțiile ecuațiilor diferențiale asociate circuitului electric.

Autorul prezintă un capitol cu caracter aplicativ (V), consacrat studierii în profunzime a teoriei expuse în capitolele III și IV pe trei exemple remarcabile de circuite. Se deduc ecuațiile diferențiale pentru fiecare exemplu considerat și în plus se face un studiu calitativ aprofundat al acestora, obținînd soluția problemei circuitelor electrice.

În lucrare se studiază și o problemă mai specială, și anume, problema singularităților și a regularizării circuitelor electrice (cap. VI). În ultimele două capitole (VII și VIII) autorul generalizează teoria expusă în capitolele anterioare la circuite electronice și rezolvă o problemă de regularizare a circuitelor electronice.

Considerăm lucrarea de o factură științifică deosebită, scrisă într-o manieră clară, tratînd o teorie actuală utilă atît matematicienilor, fizicienilor, inginerilor electroniști, automatiști, cît și studenților din anii terminali.

Interdisciplinaritatea — premisă a creşterii eficienţei lecţiilor de filozofie

Prof. IOAN RUSU
Liceul Industrial nr. 1 din Cugir, judeţul Alba

FILOZOFIA — formă a conştiinţei sociale, componentă a vieţii spirituale, prin excelenţă sintetică şi sintetizatoare — îşi clădeşte edificiul conceptual prin integrarea datelor ştiinţelor particulare, urmărind reducerea diversităţii la principii explicative unitare.

În acest context, *abordarea interdisciplinară se constituie ca o veritabilă cale logică care asigură realizarea virtuţilor sale formative, cît şi modelarea personalităţii elevilor în consonanţă cu exigenţele cunoaşterii ştiinţifice actuale, cu marile solicitări de gîndire şi energie creatoare cerute de progresul societăţii noastre socialiste.*

În măsura în care se tinde astăzi spre o apropiere a logicii didactice de logica şi metodologia ştiinţifică, abordarea interdisciplinară, atît în lecţiile de filozofie cît şi în cadrul altor discipline de învăţămînt, este chemată să atenueze şi o anumită carenţă legată de o rigidă compartimentare a informaţiilor dobîndite de elevi în decursul anilor de şcoală.

Cunoaşterea lumii se realizează prin discipline de învăţămînt specializate, cu graniţe fixe, prin compartimente mult prea numeroase, care rareori, sau aproape deloc, se structurează în sinteze autentice. Lipsa unor astfel de sinteze se constată în special în ultimul an de liceu, cînd elevii întîmpină dificultăţi în a aduna într-un tot unitar ceea ce au acumulat în sutele de lecţii pe parcursul mai multor ani, cu implicaţii în explicarea consecvent ştiinţifică, materialist-dialectică a lumii în ansamblu.

Desigur, *realizarea interdisciplinarităţii presupune aportul creator al profesorului.* Predarea şi învăţarea interdisciplinară a conceptelor de filozofie nu presupune un simplu transfer al datelor ştiinţei în „registru" filozofic şi nici simpla folosire a acestora în scopul exemplificării unor teze şi adevăruri filozofice. Formarea şi asimilarea noţiunilor, categoriilor filozofice este un proces deosebit de complex, în cadrul căruia informaţia ştiinţifică este doar „materia primă" pe baza căreia se exersează operaţiile gîndirii — analiză, sinteză, generalizarea, abstractizarea — în vederea surprinderii acelei dialectici subtile a lucrurilor şi proceselor, a ţesăturii de relaţii în care sînt cuprinse acestea.

Asimilarea categoriilor şi principiilor fundamentale ale filozofiei va avea scopul dorit dacă, prin activitatea intelectuală, stimulată de contactul cu aceste categorii, se va urmări dobîndirea unor răspunsuri la problemele teoretice care-i frămîntă şi pe care şi le pun elevii. Elevii vor fi stimulaţi să pună şi să-şi pună întrebări, probleme filozofice, ajutîndu-i astfel ca, pe baza sistemului de cunoştinţe ştiinţifice dobîndite anterior, să-şi orienteze gîndirea spre generalizări filozofice.

După cum se ştie, în explicarea consecvent ştiinţifică, materialist-dialectică a realităţii, un rol deosebit îl au categoriile conexiunii universale şi determinismului. De modul în care o serie de categorii — necesitate, întîmplare, posibilitate, realitate, condiţionare, cauzalitate, lege, finalitate, libertate sînt stăpînite şi folosite de către elevi în explicarea fenomenelor naturii şi societăţii — depinde în mare măsură temeinicia convingerilor filozofice materialiste, depăşirea unilateralizărilor şi viziunilor simpliste în înţelegerea „tabloului" deosebit de complex al realităţii.

Pentru a pune în evidenţă complexitatea şi uneori „dificultatea" modului în care elevii îşi însuşesc aceste noţiuni filozofice, după parcurgerea problematicii conexiunii universale şi determinismului, am solicitat elevilor să răspundă, în scris, pe caietul de notiţe unor întrebări. Astfel, la întrebarea: *„Consideraţi că apariţia omului pe Pămînt a fost o necesitate sau o întîmplare?"* — am reţinut cîteva răspunsuri mai semnificative:

„Apariţia omului pe Pămînt a fost o întîmplare fericită şi a fost generată de o mutaţie genetică, care a determinat ca numărul de cromozoni ai unor indivizi ai strămoşilor noştri foarte îndepărtaţi să nu mai fie $2n = 48$ şi să devină $2n = 46$" — *K.S.*

„Din punct de vedere materialist, apariţia omului ca specie pe cea mai înaltă treaptă a evoluţiei poate fi considerată ca un accident genetic. Evoluţia ar fi putut foarte bine continua şi fără om, într-o cu totul altă direcţie. Printr-o mutaţie neprevăzută, apărută pe genele strămoşilor noştri, a fost posibilă apariţia lui homo sapiens, trans-

formare posibilă și ca urmare a acțiunii mediului înconjurător". — *J.A.*

„Cred că apariția omului pe Pămînt a fost o întîmplare. Sînt adeptul unei origini naturale a vieții pe Terra, nu cred într-o creație supranaturală". — *O.A.*

„Apariția omului pe Pămînt este încă o temă controversată pe plan științific. Se acceptă însă că aceasta a fost o întîmplare, produs al unor mutații aleatoare intervenite în zestrea cromozomială a unui strămoș, care nu era încă om! Caracterul întîmplător este susținut și de faptul că pînă să fie cizelată definitiv varietatea homo sapiens au existat și omul de Neanderthal, australopitecul etc." — *N.R.*

„Parafrazîndu-l pe J. M o n o d, pot să afirm că dansul celor 23 aminoacizi răspîndiți în univers poate, prin hazard, să dea naștere unor complexe, din care unul să fie viabil cel corespunzător structurii A.D.N.-ului. În măsura în care A.D.N.-ul este edificiul evoluției, omul apare ca rezultatul unor erori în codul genetic al primelor forme de viață, care au dus la mutații." — *Z.E.*

Din afirmațiile de mai sus, cît și din analiza altor răspunsuri care s-au dat, s-a desprins o concluzie generală, care ar viza unele carențe în argumentarea, dintr-o perspectivă filozofică, corespunzătoare, a procesului apariției omului pe Pămînt.

Includerea acestui proces în „jocul" dialectic al necesității și întîmplării, rolul cauzalității și al legilor specifice formei biologice de mișcare a materiei au fost mai greu sesizate de către elevi, chiar dacă problematica teoretică (conținutul noțiunilor filozofice respective, poziția materialist-științifică referitoare la corelația dintre ele) erau în general cunoscute. Pe de o parte, elevii au rămas „prizonierii" simțului comun care abordează într-o manieră disjunctivă, de tipul — „sau-sau" (necesitate sau întîmplare, determinism sau libertate etc.) procesele complexe ale realității.

Pe de altă parte, chiar și informația științifică oferită de manualul de biologie, cît și unele materiale apărute pe această temă — în intenția nobilă de „a nuanța" teoria darwinistă a evoluției și de a elimina supranaturalul, finalismul, predestinarea în apariția omului — conferă hazardului un rol „demiurgic" în apariția omului. Utilizînd informația științifică deținută de elevi s-a pus în evidență dialectica întrepătrunderii necesarului și întîmplătorului, care nu sînt „secvențe" izolate, disjuncte, în devenirea proceselor realității. S-a ajuns astfel la concluzia filozofică mult mai profundă, conform căreia, atît apariția vieții, cît și a omului pe Pămînt nu au fost pure întîmplări, ele înscriindu-se în legile evolutive ale universului. *Chiar dacă într-o primă etapă, prebiotică, hazardul și-a avut rolul său, atunci cînd informația unei structuri viabile a fost inscrisă în molecula de A.D.N., ceea ce a apărut prin hazard va fi fixat prin selecție și transmis prin informația genetică.* Desigur, mutațiile genetice pot apărea și prin erori, dar *nu erorile constituie regula în evoluție. Odată ajunsă pe drumul vieții, evoluția materiei este fără întoarcere, nu pentru că ar fi comandată de o forță exterioară, ci de propriile legități de evoluție.*

Articulația informației științifice deținută de elevi într-o veritabilă sinteză filozofică s-a făcut și cu ajutorul altor concepte din arsenalul științei contemporane — cauzalitate structurală, sistem (insistîndu-se pe integralitatea sistemelor vii), probabilitate, legi statistice etc.

Același *dialog* incitant și stimulativ s-a realizat și pe baza altor întrebări, „situații" problematice, dintre care amintim:

„Există fenomene ale căror cauze sînt parțial sau deloc cunoscute — comportamentul fizic aparent straniu al quasarilor, găurilor negre sau pulsarilor, cauza cancerului, îmbătrînirii etc. Dacă prin aceasta nu se infirmă caracterul universal al cauzalității?"

„Finalismul consideră omul un scop prestabilit al evoluției. Argumentați dacă este corectă această interpretare".

„Ce semnificații filozofice atribuiți expresiei — *infinitul posibil este mai bogat în conținut decît infinitul real?*"

„...Toate organismele vii, de la microbi la om, folosesc pentru sinteza proteinelor doar 20 aminoacizi, aceiași pentru tot regnul viu...

...Cele mai răspîndite elemente în Univers sînt hidrogenul și heliul... Găsiți și alte dovezi ale științei contemporane prin care să argumentați ideea conexiunii universale și teza unității materiale a lumii".

„Este oare omul punctul final al evoluției speciilor"?

Desigur, fiecare capitol sau temă din programa de filozofie oferă posibilitatea formulării unor situații problematice, care să permită valorificarea cunoștințelor acumulate de elevi la celelalte discipline științifice, să incite la reflecție și nu la o simplă memorare a cunoștințelor. În concluzie, se poate afirma că *transformarea cunoștințelor în temeinice convingeri materialist-științifice presupune un învățămînt realist cu metode euristice, prin care elevul să fie pus permanent în situația de a căuta, selecta, de a confrunta, de a trece permanent de la particular la general și invers.*

Totodată, aceasta presupune o continuă evaluare, și opțiune, acea tensiune psihică specifică oricărui act creator, inițierea elevilor în „simularea" descoperirii adevărului și nu oferirea „preambalată" a acestuia.

Dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi, prin lecția de istorie

Prof. VALERIA MANEA
Școala Berbești, jud. Vîlcea

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR se realizează prin conținutul întregului proces de învățămînt, dar îndeosebi prin cel al limbii și literaturii române și al istoriei patriei. Istoria, ca obiect de învățămînt, dispune de valențe deosebite, care contribuie la formarea unor valori moral-volitive, capacități intelectuale, atitudini, comportamente și aptitudini practice la tineretul școlar.

Punînd în valoare trecutul glorios de luptă al poporului nostru, istoria participă la înțelegerea și trăirea marilor transformări adusе de prezent, pune în evidență vitejia poporului român, apărător neînduplecat al libertății și independenței naționale. În mod deosebit, istoria patriei îi ajută pe elevi să cunoască și să aprecieze mărețele realizări obținute de poporul nostru în opera de construire a socialismului, le formează responsabilitatea față de muncă, față de destinele țării.

Cunoașterea celor mai importante evenimente legate de lupta poporului nostru, pentru dreptate socială, libertate și independență națională constituie unul din obiectivele primordiale ale predării istoriei în școala noastră. Ca oricărui profesor, fiecare lecție de istorie mi-a impus o atentă pregătire atît în ceea ce privește transmiterea de noi cunoștințe, cît și punerea în valoare a conținutului ei educativ. În funcție de conținut, de mesajul pe care îl transmite tema abordată, am căutat să aleg metoda de predare cea mai indicată, să utilizez judicios materialul didactic și documentar, să pregătesc toate acele condiții necesare formării și fundamentării unor convingeri comuniste pertinente la elevi. M-a preocupat în mod deosebit prezentarea fenomenelor istorice într-o perspectivă cauzală în vederea înțelegerii și aprecierii concrete a trecutului. Prin explicație și dialog am urmărit să statornicesc legăturile cauzale dintre fenomene și să emit, împreună cu elevii mei, cele mai îndreptățite aprecieri asupra faptelor istorice. Explicația și dialogul nu le-am restrîns la relația cauză-efect, ci am vizat să reliefez sentimentele de care au fost animate masele populare, țelul luptei lor, elanul patriotic de care au dat dovadă.

Un exemplu grăitor l-au reprezentat lecțiile privind dezvoltarea mișcării muncitorești și socialiste în țara noastră. La temele „Începutul mișcării muncitorești", „Mișcarea muncitorească în secolul XIX și începutul secolului XX", la clasa a VII-a, în procesul însușirii cunoștințelor necesare, am pus accent pe condițiile social-economice în care s-a format și s-a dezvoltat clasa noastră muncitoare, adîncile transformări social-economice, politice și culturale ale vremii. Am insistat ca prin corelări și dialog cu clasa să pun în evidență creșterea forțelor de producție și extinderea relațiilor de producție capitaliste în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, fapt ce a dus la intensificarea exploatării, la desfășurarea luptelor revoluționare, la afirmarea tot mai puternică a proletariatului ca factor de progres al țării. Prin dialog și punerea unor probleme-întrebări am reliefat în context de epocă însemnatul rol politic și educativ al formelor de organizare revoluționară ale clasei muncitoare[1], cum au fost, de exemplu, „Asociația generală a muncitorilor din Timișoara" (1868), „Asociația generală a tuturor lucrătorilor din România" (1872), „Societatea cărușașilor și lemnarilor" (ian. 1880), urmate de crearea altor organizații la Brașov, Sibiu, Oradea, Arad, Cluj, Reșița ș.a. precum și marea rezonanță social-politică a grevelor muncitorești de la Brăila (1868), București (1872), Giurgiu (1873), Ploiești, Galați ș.a. Un aspect de o însemnătate deosebită l-a prezentat punerea în lumină a rolului mișcării socialiste românești; unirea ei cu mișcarea revoluționară muncitorească (1887); răspîndirea ideilor socialismului științific în România; înființarea cercurilor socialiste și a cluburilor muncitorești în centre ca: București, Iași, Galați, Craiova, Ploiești ș.a. participarea pe plan internațional la activitatea Internaționalei I, a Comunei din Paris ș.a.; acțiunea desfășurată de intelectuali progresiști ca: C. Dobrogeanu-Gherea, Nicolae Zubcu-Codreanu, Ion Nădejde, C. Mille, Raicu Ionescu ș.a.; activitatea revoluționară de educație a maselor dusă de presa muncitorească și socialistă: „Tipograful Român" (1865), „Lucrătorul Român" (1872), „Revista Socială" (1884), „Contemporanul" (1881), „Munca" (1872), „Lumea Nouă" (1895) ș.a.
Folosind ziare și alte documente ale vremii, am scos în evidență că înființarea Partidului Social-Democrat al Muncitorilor din Româ-

[1] Cl. Mihăilescu, Th. Dragnea, Gh. Unc. *Mișcarea muncitorească în România*, Ed. Politică, 1971, N. Copoiu, *Socialismul european și mișcarea muncitorească și socialistă din România*, Ed. Politică, 1971, I. Orghidan, *Tradiție și actualitate în educația maselor*, în vol. „Tradiții și actualitate, 1972.

nia (P.S.D.M.R. — 1893) a reprezentat un moment cu rol hotărîtor pentru mișcarea muncitorească revoluționară, o nouă etapă în direcția sporirii puterii ei de organizare și cuprindere a maselor"[2]. Dialogul cu clasa mi-a înlesnit să subliniez că această acțiune a fost continuată cu o sporită eficiență de Partidul Social-Democrat din România (P.S.D.R. — 1910), de exponenții lui de frunte ca I. C. Frimu, Ștefan Gheorghiu, Gh. Bujor ș.a., cei ce-au dus o viguroasă luptă în condițiile unei economii cu pronunțat caracter agrar[3] și a unei burghezii coalizate.

În cursul desfășurării lecției am creat momente de analiză a condițiilor începerii unei noi și însemnate etape în dezvoltarea mișcării muncitorești revoluționare prin înființarea în 1921 a Partidului Comunist Român, în contextul social-economic și politic al unei crunte exploatări a maselor populare, al marilor lupte revoluționare culminînd cu sîngeroasele represiuni din anii 1918—1929—1933. Punînd în lumină marele rol istoric al Partidului Comunist Român de a fi condus lupta eroică a clasei muncitoare împotriva exploatării, a fascismului, a războiului, pentru apărarea ființei naționale a poporului, pentru asigurarea suveranității, independenței și libertății țării, elevii au trăit mîndria de a avea în fruntea țării un astfel de partid. Am comentat și analizat cu elevii cîteva fragmente din documentele vremii[4].

În cadrul temei „Progresul culturii în epoca contemporană", la clasa a VII-a, am prezentat și analizat cu elevii marile transformări social-economice, politice și culturale începute în 1944 prin desfășurarea revoluției de eliberare națională și socială, antifascistă și antiimperialistă, epocalele înfăptuiri în opera istorică de construcție a societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră. Îndeosebi am reliefat perioadele de după cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român (1965), cei nouăsprezece ani de cînd la conducerea partidului și a statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu, — reprezentînd epoca „cea mai bogată în împliniri din întreaga istorie a țării"[5].

Valorificînd cunoștințele de la temele privind dezvoltarea mișcării muncitorești și socialiste în țara noastră, am insistat asupra rolului patriotic pe care l-a avut și îl are clasa muncitoare în apărarea eroică a dreptății sociale, a libertății și independenței țării —, înscriindu-se plenar în zbuciumata și dramatica istorie de dăinuire și afirmare a ființei noastre naționale.

În desfășurarea lecțiilor am utilizat — pe lîngă expunerea sistematică, conversația, demonstrația, în funcție de nivelul clasei, gradul de pregătire al elevilor, de specificul materialului expus — și alte metode ca: problematizarea, învățarea prin descoperire, modelarea ș.a.

Ca mijloace de învățămînt am folosit cu precădere documente istorice, hărți, diapozitive etc. Un rol însemnat am acordat vizitelor și excursiilor organizate sistematic cu elevii mei la obiectivele istorice din județul Vîlcea.

Un prețios auxiliar în crearea cadrului propice de puternice trăiri emoționale la elevi l-am avut în utilizarea literaturii la lecțiile de istorie, a unor texte din opera lui Mihail Sadoveanu, Camil Petrescu și alți scriitori, prin care am completat materialul istoric de specialitate, de a-i da, uneori, un conținut mai aproape de înțelegerea și simțămintele elevilor din gimnaziu, sau de a ajuta la trăirea mai adîncă a faptelor istorice. Uneori, pentru vremurile îndepărtate, literatura reliefează izvoarele istorice. Elevii sînt influențați de profilul moral al omului nou, oglindit de literatura epocii socialiste, de principialitatea și munca lui creatoare, de atașamentul său față de popor, de patria socialistă și de partid. Dexteritatea și experiența profesorului de istorie constituie un factor determinant în procesul de selecționare a fragmentelor literare necesare ilustrării unor evenimente istorice. La temele despre anul revoluționar 1848 din țările române am folosit cu mult succes fragmente din scrierile și scrisorile lui N. Bălcescu către prietenul său V. Alecsandri.

Alteori, în vederea realizării obiectivelor propuse, am utilizat material narativ cules de mine de la bătrînii din localitate, care au fost martori la unele evenimente istorice, monografiile școlii și a satului, expoziții de cusături locale.

În practica mea didactică am pus accent pe corelarea cunoștințelor istorice cu studiul celorlalte discipline de învățămînt din domeniul științelor sociale, toate avînd ca obiect studierea în ansamblu sau numai a unor aspecte ale evoluției societății omenești economic, social, politic, cultural. Permanent, cunoștințele însușite de elevi la istorie — referitoare la orînduirile social-economice prin care a trecut societatea omenească în evoluția sa, modurile de producție specifice fiecăreia, căile de trecere de la o orînduire la alta, le-am corelat cu cele de cunoștințe economice, literatură, limbi străine, geografie etc.

Necesitatea corelării cunoștințelor în procesul predării a fost determinată și de obiecti-

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la adunarea festivă consacrată aniversării a 80 de ani de la crearea partidului politic al clasei muncitoare din România*, 30 martie 1973, în vol. *80 de ani de la crearea Partidului politic al clasei muncitoare din România*, Editura Politică, București, 1974.

[3] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, Editura Politică, București, 1969.

[4] *Documente din istoria Partidului Comunist din România*, ed. a 2-a E.P.L.P., 1958, *Documente din istoria Partidului Comunist Român din România 1934*, 1937, E.S.P.L.P., București, 1957.

[5] *Hezoluția Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1979, p. 6.

vele instructiv-educative pe care le-am urmărit, obiective care vizează atît formarea elevilor în spiritul concepției științifice despre natură și societate, cît și educarea lor în spiritul patriotismului și internaționalismului socialist.

Corelarea între disciplinele sociale am putut-o realiza și în cadrul activităților din afara orelor de clasă, în cadrul cercului de istorie și în activități extrașcolare. În acest fel am organizat vizite și excursii avînd ca scop cunoașterea istoriei locale, sau a altor localități din împrejurimi, studierea unor documente de arhivă (Arhiva județeană Vîlcea) privind trecutul de luptă al poporului nostru, vizitarea unor întreprinderi economice din orașul Rm. Vîlcea și județul Vîlcea (Govora, Lotru ș.a.), elevii putînd cunoaște concret realizările economiei județului, precum și vizitarea unor galerii de artă, expoziții, muzee.

Prin predarea istoriei urmăresc cu perseverență să-i înarmez pe elevii mei, politic și ideologic, cu învățătura materialist-științifică a partidului nostru, contribuind la creșterea conștiinței lui patriotice și revoluționare. Permanent am drept călăuză în activitatea mea cele afirmate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, care a subliniat rolul fundamental al istoriei: „Relevînd învățămintele trecutului — atît factorii care au favorizat progresul și civilizația, cît și cauzele care au dus la perioade de regres, la război și suferințe — istoria poate mobiliza larg cunoștințele oamenilor de pretutindeni, popoarele din întreaga lume pentru a spune un NU hotărît războiului, politicii de înarmări, de forță și de amenințare cu forța, pentru a se asigura soluționarea exclusiv pe cale pașnică, prin tratative, a problemelor litigioase, evitîndu-se conflictele și înfruntările militare, pentru apărarea celui mai fundamental drept al oamenilor, al națiunilor: dreptul la viață, la pace, la existență liberă și independență."[6]

Am căutat permanent să-i formez pe elevii mei pentru a deveni tineri devotați patriei și cuceririlor noastre revoluționare. Țelul întregii activități politico-educative, desfășurate în școală, în primul rînd la lecții și în afară de școală, împreună cu Organizația U.T.C. și Organizația Pionierilor și ceilalți factori educativi, a vizat formarea patriotului înflăcărat, a tînărului care cunoaște, prețuiește și apără tradițiile de luptă ale înaintașilor și este oricînd gata să se jertfească pentru demnitatea, libertatea, pacea și independența patriei.

Permanent am urmărit să le insuflu elevilor mei dorința vie că nimic nu poate fi mai de preț decît fericirea de a se număra printre cei care înalță edificiul luminos al României socialiste de azi și comuniste de mîine.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Mesajul adresat participanților la cel de-al XII-lea Congres internațional de științe istorice de la București*, în „Magazin istoric" nr. 9/1980, p. 3.

Metode și tehnici active de lucru în sprijinul creșterii randamentului școlar

Prof. MARIA ȘAROIU
Liceul Industrial Nr. 15 din București

PEDAGOGIA MODERNĂ a demonstrat că posibilitățile fiecărui elev pot fi stimulate să se dezvolte mai rapid prin buna organizare a procesului de învățămînt. Se recunoaște tot mai mult necesitatea folosirii unei game largi și variate de procedee și metode adecvate nevoilor concrete de lucru cu elevii, de studiu și de acțiune practică.

În această viziune este astăzi conceput procesul de învățare a fizicii ca un sistem de activități bazate pe munca independentă și productiv-creatoare a elevilor. În cele ce urmează vom prezenta cîteva tehnici de lucru folosite în procesul de predare-învățare la tema „Tranziții spontane și induse. Efectul laser", prin care am urmărit creșterea randamentului școlar prin utilizarea unor metode active.

Obiectivele capitolului „Fizica atomului" din care face parte tema, sînt următoarele:

1. Înțelegerea legilor, fenomenelor fizice, a principalelor lor utilizări în procesele tehnologice precum și construcția și funcționarea aparatelor, mașinilor și instalațiilor moderne care folosesc laserul.

2. Însușirea metodologiei gîndirii și cercetării științifice, a tehnicii investigării prin experiment în laboratorul de fizică.

3. Formarea elevilor în spiritul concepției materialist-dialectice despre lume și viață și educarea lor ateist-științifică.

Comportamentele care dovedesc atingerea de către elevi a obiectivelor (sarcinilor de instruire) propuse le-am formulat astfel:

O_1 Însușirea conceptelor de bază ale fizicii atomice;

— descrierea din punct de vedere fenomenologic a proceselor întîlnite la tranziții cuantice, efectul laser;

— identificarea sistemelor aflate în interacțiune fizică și descrierea acestor interacțiuni;
— recunoașterea principiilor și legilor fizice care guvernează fenomenele întîlnite la emisia stimulată de radiații;
— formarea deprinderii de a desfășura o activitate independentă pe baza rezolvării de probleme sau situații problematizate.

O_2 Aplicarea cunoștințelor dobîndite în cazuri particulare și concrete;
— cunoașterea tehnicii investigării prin experiment cu toate etapele: observarea fenomenului, formularea unei ipoteze; alcătuirea dispozitivului experimental, efectuarea unor măsurători, estimarea erorii de măsură, desprinderea concluziilor, transcrierea lor în limbaj matematic, interpretarea lor.

O_3 Însușirea conținutului fizicii de pe poziția materialist-științifică și aplicarea în mod consecvent a principiilor materialismului dialectic, materialitatea lumii, interdependența între fenomene, relația dialectică între cauză și efect.

Vom prezenta în continuare elementele didactice folosite în procesul de predare-învățare și evaluare a însușirii conceptelor la tema: „Tranziții spontane și induse. Efectul laser:" (vezi tabelul alăturat).

Pe parcursul realizării temei propuse se folosește întreg circuitul învățării: dobîndirea de noi cunoștințe, consolidarea și sistematizarea, evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Vom exemplifica:

a) Printr-un dialog cu elevii se reamintesc următoarele probleme de discuție: producerea radiației X, de frînare de către un electron în cîmpul electrostatic al nucleului, spectrul radiației X de frînare pentru diferite valori ale potențialului de accelerare, radiația X caracteristică, aplicații.

b) Se stabilește schema energetică a fenomenului de excitare prin care să fie mărit numărul de atomi excitați pe nivelele energetice superioare și să afle regula repartizării numărului de particule excitate pe nivele energetice. Cu participarea elevilor sînt reprezentate simbolic populațiile pe nivelele energetice ale echilibrului termodinamic și în cazul stărilor de neechilibru termodinamic.

Cu ajutorul secvențelor filmate, foliilor transparente am asigurat un suport perceptiv predării, iar învățarea elevilor s-a realizat cu mai multă ușurință și eficiență.

c) Elevii rezolvă pe caiete sarcinile cerute și prin dialog se verifică exactitatea concluziilor. Profesorul intervine cînd este cazul pentru a da informațiile necesare sau explicații suplimentare.

d) Se indică exerciții aplicative ce se vor rezolva acasă prin care elevii își consolidează noțiunile învățate și se trag concluziile privind cele discutate, profesorul notează cîțiva elevi care au fost mai activi.

În încheiere este necesar să precizăm că metodele se aleg în funcție de obiective, conținutul lecțiilor, vîrsta și stadiul de dezvoltare intelectuală a elevilor, condițiile de dotare didactico-materială a școlii, de concepția metodologică și personalitatea profesorului, de formele de activitate (colective, individuale, pe echipe). Nici o metodă nu se aplică cu rigiditate și izolat, ci cu multă suplețe și în combinație cu alte metode și mijloace de învățămînt.

Plecînd de la cerințele actuale prin studiul fizicii contribuim la antrenarea capacităților intelectuale ale elevilor stimulînd spiritul lor de inovație și creație, formarea pentru investigații teoretice și practice.

Mijloace didactice	Conținutul problemelor ce urmează a fi rezolvate la lecție	Metode de predare-învățare
Probleme	Tranziții cuantice, noțiunea de *probabilitate de tranziție.*	Studiul cu manualul, cărți de specialitate, problematizarea.
	Legea de variație a numărului de sisteme în stare excitată.	Problematizări
	Emisia spontană, emisia indusă. Fenomene care au loc la schimbarea forțată a populațiilor între nivelele energetice. Efectul laser.	Secvențe din filmul „Laseri"
	Tipuri de laseri. Bilanțul puterilor în mediul activ laser. Proprietățile radiației laser	Demonstrații. studiul de caz.
Filme	Laseri	Integrarea filmului în lecție.
	Aspectul exterior al unui laser cu cristal de rubin.	
	Nivelele energetice implicate în emisia laser a cristalului de rubin.	Prezentarea de către profesor, urmată de dialog euristic, dialog invers
Exerciți	Se cere elevilor să explice în ce condiții o substanță mediu-activă poate amplifica radiația electromagnetică. Ce se înțelege prin generator și amplificator cuantic de radiație. Teme pentru acasă.	
Teme de extindere a cunoștințelor prevăzute în programa școlară	Aplicații ale laserilor. În cadrul cercului de fizică elevii cu aptitudini deosebite pot fi dirijați în realizarea unor lucrări în care să dovedească:	Exercițiul
	— formarea unei atitudini științifice, formarea spiritului critic, responsabilitatea față de creația umană; — disponibilitatea de a pune sub semnul întrebării autoritatea și produsul unei realizări; — încrederea în viabilitatea concepției materialist-dialectice, întemeiată pe cunoașterea succeselor acestei concepții în interpretarea - raporturilor *dintre domeniile cunoașteriiși* prevederea tendințelor de dezvoltare; — realizări ale fizicienilor români din domeniul laserilor	Stimularea creativității. Exprimarea în limbajul științific. Învățarea prin descoperire. Formarea capacităților de transfer

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

Aspiraţie şi opţiune în orientarea şcolar-profesională a elevilor

TRAIAN-DINOREL STĂNCIULESCU
ANA CREGHICIU
Liceul Industrial nr. 3 din Hunedoara

LA INIŢIATIVA catedrei de ştiinţe sociale a Liceului Industrial nr. 3 din Hunedoara, s-a desfăşurat o cercetare sociologică care a avut drept scop aprecierea calitativă a opţiunilor profesionale exprimate de elevi. În acest scop au fost chestionaţi un număr de 342 elevi din clasele terminale (257 din clasa a X-a şi 85 din clasa a XII-a). Datele obţinute au fost prelucrate cu ajutorul membrilor cercului de sociologie-filozofie.

Faptul că în rîndul elevilor unui liceu de construcţii fetele deţin ponderea majoră (75% cl. a X-a, 62% cl. a XII-a), dovedeşte tendinţa spre feminizarea anumitor meserii care, pînă nu demult, erau prin excelenţă pentru bărbaţi: zidăria, mecanica, sudura, instalaţiile etc. Integrarea tot mai amplă a forţei de muncă feminină în sfera vieţii profesionale constituie un fapt pozitiv. Urmărindu-se integrarea în munca de şantier a absolventelor liceului de construcţii (mai ales a celor cu 12 clase), s-a constatat că o mare parte dintre ele nu-şi exercită meseria pentru care au fost pregătite, refugiindu-se pe diverse posturi administrative. Societatea pierde a) investind timp în pregătirea unui anume specialist; şi b) forţă de muncă la locul cuvenit.

O asemenea situaţie disfuncţională rezultă şi din aceea că orientarea şcolar-profesională a elevilor la profilele liceului de construcţii nu este întotdeauna un act deliberat, ci adesea unul conjunctural. Spre exemplu, aproximativ 50% din elevii chestionaţi au declarat că au fost orientaţi (redistribuiţi) de inspectoratul şcolar sau că, nereuşind la alt liceu, au fost nevoiţi să se înscrie la liceul de construcţii. Ca atare, de la *bun început*, pentru jumătate din elevi lipsa de convingere proprie va afecta sensibil statutul lor de viitori profesionişti, întrucît nu se poate practica eficient o meserie care nu angajează şi efectiv.

Cercetarea a relevat că orientarea elevilor din clasa a IX-a către Liceul Industrial Nr. 3 este influenţată în primul rînd de prieteni (30%), apoi de profesorii din gimnaziu (24,1%) de profesorii liceului (10,1%) de părinţi (7,8%), restul luînd singuri decizia. Această ordine a priorităţilor este nefirească în ultimă instanţă, deoarece la vîrsta de 14—15 ani copiii este necesar să beneficieze încă de sfatul decisiv *al părinţilor şi al profesorilor, iar nu* de acela al prietenilor. O asemenea situaţie nu poate fi explicată decît printr-un relativ dezinteres al părinţilor şi profesorilor din şcoală pentru viitorul copiilor, sau prin prezentarea liceului de construcţii (a profesiilor pe care le pregăteşte) dintr-o perspectivă eronat-subiectivistă.

Ceva mai maturi, elevii clasei a XII-a au afirmat în proporţie de 65% că s-au orientat singuri spre Liceul nr. 3, 17,6% că au fost sfătuiţi de părinţi, 11,8% de prieteni şi numai 3,5% de profesorii liceului. De data aceasta este de reţinut modul nesatisfăcător *în care profesorii reuşesc să-şi convingă* elevii din treapta I să urmeze şi treapta a II-a tot în cadrul liceului de construcţii, fapt care afectează negativ realizarea planului de şcolarizare pentru clasa a XI-a.

Sondarea opţiunilor de viitor ale elevilor clasei a X-a a relevat următoarea situaţie: 51% doresc să urmeze liceul la zi, 32% şcoala profesională şi 16,9% să se angajeze (din care 11,2% să urmeze liceul la seral). La clasa a XII-a opţiunile sînt următoarele: 48% încearcă să dea admitere la facultate, 52% se angajează (din care 13% încearcă să urmeze facultatea la seral sau fără frecvenţă). Fără îndoială, această situaţie relevă un fapt îmbucurător şi anume: dorinţa marii majorităţi a elevilor de a-şi continua, într-o formă sau alta, studiile. Nu se poate însă să nu observăm o anumită ruptură între aspiraţie şi realitate.

Profesiile indicate de elevi ca fiind cele pe care și le doresc coincid în ansamblu cu profilurile liceului: sudor (24,9% cl. a X-a), electrician (13,2% cl. a X-a, 20% cl. a XII-a), lăcătuș-mecanic (24,9%, 22,3%), instalator (9,3%, 15,3%), inginer (7,4%, 5,9%), tehnician (5,0%, 2,3%), economist (7% cl. a XII-a) etc. Pe lîngă aceste profesii însă, au fost numite multe altele fără o legătură cu profilul liceului. Aceste „derivații" de la meseriile specifice liceului dovedesc o anumită incongruență în orientarea școlar-profesională.

Lipsa de justificare a unor opțiuni este dublată de modul superficial în care elevii, atît cei din clasa a X-a cît și cei dintr-a XII-a, caracterizează profesia aleasă. Utilizarea prioritară a atributelor de „frumoasă", „bună", „interesantă" etc. pentru a defini meseria dorită, dovedește că elevii au viziune destul de vagă, ambiguă chiar, asupra activității pe care voiesc să o desfășoare.

La întrebarea: „Ce cunoașteți despre profesia aleasă?" „De ce ați ales-o?", majoritatea elevilor au dat răspunsuri de genul: „îmi place", „modernă", „de viitor", „ușoară", „se desfășoară în hală" „nu știu prea multe", „nu știu nimic" (!). Nici unul nu a mai descris complex profesia dorită din perspectiva finalităților ei sociale, a importanței pe care o are pentru societate.

Încercînd să apreciem raportul aspirație-posibilitate din punctul de vedere al elevilor înșiși, le-am adresat întrebarea: „Credeți că aveți aptitudini pentru profesia aleasă?" Dacă la clasa a X-a numai 10% din răspunsuri au fost negative, la clasa a XII-a am înregistrat 43,5% negații. Regăsim în acest procent extrem de mare pe acela al elevilor care au declarat că s-au înscris nevoit la liceul de construcții, în urma unei prime nereușite.

Se poate considera deci că în aproape doi ani acești elevi nu au reușit să își descopere aptitudini sau afinități cu profilul industrial la care s-au înscris.

Rolul de îndrumători în orientarea școlar-profesională al părinților și profesorilor se face insuficient simțit. Acest lucru rezultă cu claritate din faptul că 49% din elevii clasei a X-a, respectiv 75% dintre cei ai clasei a XII-a, au declarat că nu i-a sfătuit nimeni la alegerea profesiei dorite. În privința surselor de informare asupra acestei profesii elevii clasei a X-a au făcut apel la cunoscuți (30%), la părinți (26%), alte surse (21%), în timp ce elevii din clasa a XII-a, mai maturi, au pus pe primul loc mijloacele de informare mass-media (39%), cunoscuții (36,5%), alte surse (21,2%).

Concluzia se afirmă de la sine: oricît de mare ar fi dorința liberului arbitru la tineri, se impune ca, în limite raționale, controlul părinților și al profesorilor să fie mai pregnant manifestat.

Pentru a verifica măsura în care elevii sensibilizează legătura dintre teorie și practică, învățămînt și producție, le-am adresat următoarea întrebare: „Considerați că pentru practicarea meseriei alese este necesară o pregătire teoretică: foarte bună, bună, mediocră, slabă, nu este necesară?". Răspunsurile au polarizat în jurul primelor două aprecieri: foarte bună (58% cl. a X-a, 64% cl. a XII-a), bună (34% cl. a X-a, 36% cl. a XII-a). Faptul denotă că, în mod corect, elevilor li s-a format convingerea că nici o activitate concretă nu poate fi eficient desfășurată fără un suport de cunoștințe teoretice bine consolidat. Acest lucru rezultă, evident, din răspunsul la întrebarea: „Considerați că între activitatea teoretică și cea practică pe care o desfășurați există o strînsă legătură?" În proporție de 81% (cl. a X-a) și 79% (cl. a XII-a) elevii au răspuns afirmativ.

La altă întrebare: „Credeți că activitatea practică pe care o desfășurați este suficientă pentru a vă pregăti într-o anume meserie?" numai 49,9% (cl. a X-a), respectiv 55% (cl. a XII-a) din răspunsuri au fost afirmative. De ce? Pentru că lucrările practice efectuate la atelier nu acoperă exigențele presupuse de o cunoaștere complexă a meseriei și nici cele desfășurate pe șantier. Cauzele acestei realități disfuncționale sînt deopotrivă obiective și subiective. Astfel, elevii care fac practică pe șantier sînt însărcinați cu lucrări minore, fără a fi permanent supravegheați de un maistru sau muncitor calificat.

Printre cauzele care scad randamentul practicii școlare, elevii au enumerat: insuficienta dotare, pe profile, a atelierelor, nerealizarea integrală a programei de practică școlară, indisciplina (absențe, întîrzieri, neatenție), explicații și verificări neritmice din partea maiștrilor etc. În principiu, toate aceste categorii de cauze justifică doleanța aproape unanim exprimată de elevi: mai multă practică la ateliere și pe șantiere!

Pentru verificare, chestiunile adresate elevilor au fost dublate de cîteva întrebări adresate părinților. O primă concluzie rezultată din interpretarea datelor culese o reprezintă originea socială a elevilor. În procent de 86% (cl. a X-a), respectiv 75% (cl. a XII-a) elevii provin din mediul muncitoresc. Acest lucru explică parțial tradiția orientării copiilor spre un liceu industrial care pregătește cu precădere muncitori calificați.

Chestionați asupra faptului dacă profesia pe care o doresc este aceeași cu cea pe care și-o doresc și copiii, părinții au răspuns afirmativ în proporție de 80% (cl. a X-a) și 73% (cl. a XII-a). Această sincronizare de opțiuni este pe deplin firească. Totuși, pentru cazurile că aspirațiile nu coincid, am adresat părinților următoarea întrebare:

„Cum veți proceda dacă opțiunile dumneavoastră nu sînt aceleași cu ale copiilor?" Iată răspunsurile primite:

— Îl las să aleagă singur.....89% 69%
— Îl silesc să îmi urmeze sfatul — 2% 12%

— Nu mă interesează ce face 2% 12%
— Nu știu 7% 7%

Grav ni se pare că un procent semnificativ dintre părinții elevilor din clasa a XII-a au afirmat că îi silesc să le urmeze sfatul (12%). Dintre acești părinți, majoritatea sînt cu studii medii. Aspirația lor de a-și vedea cu orice preț copiii admiși în facultate este de cele mai multe ori păgubitoare, atît pentru copii, cît și pentru societate.

Chestionați asupra faptului dacă în orientarea școlar-profesională a copiilor se lasă influențați de anumite informații neoficiale vizînd restructurarea rețelei de învățămînt, încadrarea absolvenților în producție etc., părinții au răspuns negativ în proporție de 85% (cl. a X-a), respectiv 78,5% (cl. a XII-a). Existența unei categorii de părinți care-și orientează viitorul copiilor după „ce se vorbește", dintre care 15%, respectiv 21,5% nici măcar nu verifică aceste zvonuri, poate afecta sensibil eficiența formării școlar-profesionale a unor tineri.

Pentru depășirea situațiilor disfuncționale care apar în relația părinți-elevi-profesori se face simțită nevoia unei mai intime coordonări, astfel încît aspirațiile unora să fie justificate de posibilitățile și eforturile celorlalți.

Analiza datelor concrete rezultate în urma cercetării sociologice permite enunțarea cîtorva măsuri de principiu care, închegate într-un plan unitar ar putea conduce la optimizarea orientării școlar-profesionale a elevilor. Amintim, în continuare, pe cele care ni se par a fi mai importante.

Înscrierea în clasa a IX-a la profilele liceelor industriale ce presupun aptitudini deosebite (intelectuale sau fizice) să se facă selectiv, în funcție de opțiunile elevilor, pe baza a două teste:

— examen medical (cu bareme fixe pentru fete);

— test de aptitudini practice.

Încă din perioada claselor V—VIII fetele ar trebui orientate spre profilele adecvate sexului lor.

La reorientarea elevilor cu rezultate slabe la învățătură, care nu au trecut baremele obligatorii pentru înscrierea în clasa a IX-a la un anumit profil, inspectoratul școlar să țină seama și de rezultatele testelor mai susamintite.

O orientare școlar-profesională optimă presupune creșterea responsabilității profesorilor din gimnaziu și din licee. În acest sens, ar fi de dorit ca fiecare elev care urmează a se înscrie în treapta I sau a II-a să dispună de o fișă psihopedagogică întocmită de diriginte și contrasemnată de părinți, în care să fie indicată gama tuturor profesiilor ce i-ar fi potrivite.

Pentru prezentarea eficientă a posibilităților profesionale pe care le oferă liceul, se impune o mai amplă acțiune de propagandă. În acest scop sînt necesare pliante și ghiduri informative mai „calde" mai apropiate de sufletul elevilor, care să nu prezinte doar performanțele „tehnice" ale liceului (baza tehnico-materială), ci și pe cele „umane".

Spre exemplu, s-ar putea include în aceste pliante unele microinterviuri cu profesori și elevi ai liceului, cu foști absolvenți, cu specialiști din diverse profile de activitate etc., relatîndu-se fapte meritorii de muncă și viață. S-ar populariza astfel într-o manieră atractivă și eficientă împlinirile materiale și spirituale oferite de o meserie sau alta, precum și modul anume în care liceul pregătește pe viitorii oameni ai muncii. Un rol important în sprijinirea acțiunii de propagandă revine întreprinderii patronatoare a liceului. Aceasta este datoare să facă cunoscute în rîndul oamenilor muncii, părinți și ei, posibilitățile oferite de liceul tutelat.

Pentru a diminua la maximum decalajul aspirație-realitate, traumele psihice, deziluziile cauzate de un probabil insucces la un examen de admitere, profesorii să conștientizeze la fiecare elev în parte posibilitățile de care dispune. Prin aceasta elevii își pot corela optim aspirația cu șansa de reușită pe care o au.

Faptul că sînt elevi care și-au exprimat dorința de a se califica în profesiuni cu nimic legate de profilul construcției, impune măsuri de mai bună ancorare a absolvenților în activitățile pentru care au fost pregătiți.

Profilactic, acest lucru se poate realiza printr-o mai bună orientare profesională a copiilor încă din momentul opțiunii lor pentru un liceu sau altul, pentru un profil sau altul. Orele de dirigenție (mai ales la elevii din treapta I) ar trebui folosite pentru prezentarea în detaliu a profesiilor pe care le pregătește liceul. Pot fi invitați în acest sens specialiști cunoscuți din diferite domenii de activitate, care să le vorbească elevilor despre profesia și munca lor.

Problema legăturii dintre activitatea teoretică și cea practico-productivă presupune măsuri cu totul speciale. Se impune ca programele școlare să fie întocmite de așa natură încît tot, sau aproape tot, ceea ce se predă teoretic la disciplinele de specialitate să fie realizat practic în atelierele școală sau pe șantier. Practica productivă să nu fie exclusiv considerată numai ca un mijloc de îndeplinire a planului de producție stabilit, pentru liceu, ci și ca un mijloc de învățare efectivă a unei meserii.

În măsura posibilităților profesorii de specialitate să transfere desfășurarea unor lecții direct pe șantier sau în hala de producție.

Astfel desprinderea tinerilor de școală și integrarea lor în producție se va face firesc, fără dificultăți de acomodare. Formarea lor în spiritul muncii creatoare constituie îndatorirea de prim ordin a tuturor categoriilor de educatori.

Modalităţi de lucru ale directorului de şcoală privind orientarea şcolară şi profesională

Prof. GABRIELA CHIRIŢĂ
Şcoala Nr. 5 din Pucioasa

PE BAZA ADÎNCIRII CONTINUE A CARACTERULUI FORMATIV AL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI şi în condiţiile sporirii contribuţiei sale la pregătirea şi formarea forţei de muncă a societăţii noastre socialiste, se amplifică considerabil funcţia socială şi educativă a orientării şcolare şi profesionale a elevilor.

În Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative din 2—3 august 1983 de la Mangalia, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta: „O atenţie deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generaţii pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluţionar".

Problema orientării şcolare şi profesionale s-a amplificat şi se amplifică mereu pe măsura integrării tot mai depline a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia. Orientarea şcolară şi profesională, ca activitate colectivă de pregătire a elevilor pentru alegerea şcolii şi a profesiunii, pretinde prezenţa directorului în toate etapele ei: iniţială, de consolidare şi finală; fără această prezenţă activitatea de orientare riscă uneori să se desfăşoare la întîmplare, în campanie şi fără adresă precisă.

Directorului îi revine sarcina de a asigura acestei activităţi o înţelegere justă, unitară şi modernă. El poate ajuta personalul didactic să vadă în activitatea de orientare o componentă a muncii educative prin care factorul personalitate primeşte o pondere mai mare decît aptitudinile sau interesele prin care şcoala are un rol prioritar faţă de alţi factori şi autoorientarea devine mai importantă decît orientarea propriu-zisă.

Din planul de muncă al şcolii ne vom opri în special la activităţile organizate pe această temă la orele de dirigenţie şi la cele în colaborare cu familia. La clasele a V-a şi a VI-a s-au propus în cadrul comisiei diriginţilor să se dezbată teme ca: Ce ştiu despre meseria părinţilor mei?, Cine sînt?, Cît pot?, Ce doresc?, E grea matematica?, despre felul cum să-şi organizeze activitatea proprie pentru însuşirea temeinică a cunoştinţelor, despre frumuseţea obiectelor pe care le învaţă, despre utilitatea practică a acestora.

La clasele a VII-a şi a VIII-a s-au dezbătut teme ca: „Munca — izvorul tuturor bunurilor materiale şi spirituale ale omenirii", „Părerea mea despre munca colegilor şi a lor despre a mea" privind utilitatea socială a unor activităţi practice. De asemenea s-au introdus chestionare în vederea cunoaşterii şi educării autocunoaşterii obiective a elevilor, care au fost urmate de autocaracterizări, analiza rezultatelor obţinute sau aprecierea obiectivă a unor cărţi citite, a unor spectacole vizionate.

La clasa a V-a nu mare a fost surpriza cînd, la primele chestionare, la întrebarea: „Ce vrei să devii în viaţă?" 90% din răspunsuri au fost de: profesor, medic, cosmonaut. La această vîrstă modelele sînt profesorii şi eroii cărţilor. La clasele a VII-a şi a VIII-a aceste ore le-am dedicat informărilor despre profesiile părinţilor, ţinute de elevi, iar diriginţii i-au informat despre profesiile deficitare în judeţul nostru: în domeniile metalurgice, mine, petrol şi construcţii. De asemenea, am organizat întîlniri cu elevii liceelor din Tîrgovişte, foşti elevi ai şcolii noastre — care le-au vorbit viitorilor absolvenţi despre meseria pe care şi-au ales-o.

Deoarece în oraşul Pucioasa există două întreprinderi textile „Trainica" şi „Bucegi" — întreprinderi unde lucrează părinţii elevilor şi unde vor lucra şi marea majoritate a acestora după absolvirea primei trepte de liceu — am organizat vizite cu toate clasele. De pildă, vizita la Întreprinderea Textilă „Trainica": am pregătit-o minuţios, formulînd cu elevii întrebările ce urmau să le pună: Care este poziţia meseriei de filator în ansamblul celorlalte din întreprindere? Care sînt perspectivele de viitor ale acestei meserii — modul de desfăşurare, în ce grad este muncă manuală, gradul de tehnicitate: necesită muncă individuală sau de echipă, în cîte schimburi se lucrează? Care sînt riscurile posibile? Ce boli profesionale pot surveni? De la acestе aspecte exterioare am trecut la probleme ca: ce pregătire necesită, durata, programul zilnic, condiţii de admitere. Elevii s-au interesat şi de posibilităţile de calificare superioară — şcoli de maiştri,

liceul seral, facultăți. S-au interesat, de asemenea, de calitățile necesare meseriei respective, dacă cere aceasta anumite aptitudini speciale, calități de caracter.

Nu pot fi omise nici orele de dirigenție despre cunoașterea vieții și activității unor personalități ca: Aurel Vlaicu, Traian Vuia, Henri Coandă, Nicolae Grigorescu, George Enescu, care au lăsat o impresie deosebită asupra elevilor privind dragostea față de muncă, perseverența, dăruirea, modestia — calități necesare pentru omul societății noi, socialiste.

Tot în cadrul orelor de dirigenție la clasa a VIII-a am supus dezbaterii colective trei cazuri prezentînd viața a trei persoane, drumul parcurs de acestea din gimnaziu, liceu și pînă la producție, modul cum au învățat; cum s-au pregătit; cine i-a sfătuit să-și aleagă meseria respectivă. Din exemplele acestora s-au tras concluzii, elevii înșiși pronunțîndu-se asupra justeței cu care au procedat cei trei eroi diferiți. Pentru formarea unei optici obiective la elevi, am recurs și la alt procedeu, anume, am cerut elevilor să-și alcătuiască propria caracterizare, pe care apoi am confruntat-o cu a celorlalți colegi. Discuțiile fructuoase asupra acestor caracterizări au avut ca rezultat formarea unor convingeri juste, aprecieri obiective și în final atitudini juste față de sine și colegi.

Întrucît orientarea școlară și profesională a elevilor reprezintă o sarcină prioritară a învățămîntului — pe întreaga perioadă a școlarității —, iar familia are o influență hotărîtoare în opțiunile elevilor, am considerat firesc ca lectoratele cu părinții să abordeze în special teme legate — direct sau indirect — de orientarea elevilor. De fapt, indirect, întreaga instrucție și educație școlară îi pregătește pe elevi pentru marile opțiuni — școala și profesia — care reprezintă principalele obiective finale ale fiecărui ciclu de învățămînt.

În ceea ce privește familia, situația este bine cunoscută: întotdeauna cu bune intenții, dar aproape întotdeauna cu puține informații și multe prejudecăți, familia decide alegerea în numele elevului. În acest scop ne-am propus o colaborare apropiată și permanentă cu familiile elevilor, pentru a stabili împreună și din timp cea mai potrivită direcție, care să-i fie propusă — nu impusă — elevului. Bineînțeles, cu argumente temeinice. La alegere trebuie să participe în mod necesar cei trei factori: școala, familia și elevul.

Pentru a fi un colaborator eficient — și în asociat permanent la educația și orientarea elevului — ajutăm familia în cunoașterea obiectivă a elevilor — copiilor, la informarea lor complexă asupra profesiunilor și nevoilor sociale, la activitatea cotidiană de educație în familie. Acționînd împreună, de pe aceleași poziții, în educația copiilor, ne-am putut completa reciproc. Am constatat, dealtfel, că influența educativă a școlii — mai ales cînd este vorba de alegerea profesiunii — a dat rezultatele cele mai bune, cînd s-a exercitat prin intermediul familiei. Experiența ne-a dus la concluzia că, în practica orientării elevilor, lucrul cel mai important este orientarea părinților. Plecînd de aici, am dedus necesitatea organizării unor lectorate speciale cu părinții, pentru orientarea școlară și profesională a elevilor. Iată, de pildă, tematica lectoratului cu părinții elevilor din clasa a VIII-a:

„Vă cunoașteți copiii?" „Metode de cunoaștere a copiilor în familie". „Ce metode pot folosi părinții (observarea continuă a comportamentului, evaluarea realizărilor în diferite domenii de activitate ale elevului, convorbirile, schimbul de informații cu profesorii și dirigintele)?" „Contribuția părinților la formarea capacității de autocunoaștere obiectivă la elevi (obiectivitate și tact în aprecierea rezultatelor activității elevilor, confruntarea părerii elevului despre el însuși cu aprecierile profesorilor, colegilor și ale părinților?" „Cum îi puteți ajuta pe copiii dv. să-și aleagă școala și profesia?"

Una din formele de activitate comună școală-familie sistematic folosită a fost întîlnirea cu familiile elevilor clasei a VIII-a la care au participat toate cadrele didactice ce predau la această clasă și dirigintele, directorul, directorul coordonator și reprezentanți ai Liceului Industrial din Pucioasa. Această întîlnire din trimestrul al II-lea a fost temeinic pregătită în vederea cunoașterii elevilor, a potențialului lor de ordin intelectual, a aspirațiilor lor. Pe baza unei atente și profunde analize s-au prezentat părinților aspirațiile copiilor, posibilitățile lor, dacă ele corespund sau nu cerințelor pregătirii forței de muncă a județului. Reprezentanții liceului au prezentat profilele în care pregătesc specialiști: mecanică, prelucrarea lemnului și industria ușoară.

Din cele de mai sus se desprinde concluzia că reușita orientării școlare și profesionale este condiționată de o corelare adecvată a factorilor de ordin psihologic, pedagogic și sociologic. Și această reușită constă, în esență, în valorificarea optimă a potențialului uman.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative*, 2—3 august 1983 — Mangalia Editura Politică, București, 1983.

2. A., Chircev, D. Salade, *Orientare școlară și preorientare profesională — Îndrumător pentru cadrele didactice*, E.D.P., București, 1976.

3. M., Ghiviriga, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, E.D.P., București, 1976.

Practica de profil agricol în concepție interdisciplinară

Prof. dr. NICOLAE STANCU
Liceul Agroindustrial din Slobozia, județul Ialomița

PROBLEMATICA AMPLĂ A PREGĂTIRII VIITORULUI CETĂȚEAN, bun specialist, cu o cultură generală și de specialitate, care să-l facă capabil de a rezolva cu ușurință multiplele probleme solicitate de viața practică, a fost, nu o dată, fundamentată teoretic și practic de literatura de specialitate.

Integrați organic acestor comandamente sociale am înțeles să organizăm și să desfășurăm practica de profil agricol a elevilor într-o concepție modernă și interdisciplinară. Am pornit mai întîi de la aprecierea bine cunoscută, potrivit căreia omul se umanizează prin cultură.

Din această perspectivă întregul *demers educativ-formativ* desfășurat de colectivul școlii a fost orientat între cele două direcții mari: *cultură și agricultură.*

Înțelegînd că nivelul de *cultură determină gradul de civilizație* al unei colectivități și că la rîndul ei cultura, fie ea generală sau de specialitate, influențează în mod pozitiv formarea viitorului profesionist, a *viitorului specialist*, am conceput întreaga muncă de *educație tehnologică a elevilor* într-un triunghi *interdisciplinar* care se poate foarte bine subordona celor trei direcții ale culturii: *generală, de specialitate și profesională.*

Subordonați *concepției moderne de organizare și desfășurare a practicii agricole* — potrivit căreia *deplasarea elevilor în bazele de producție ale unităților agricole* patronatoare vine mai mult în interesul ambilor parteneri — școala cu pregătire practică a elevilor și unitatea agricolă ajutată în realizarea planului de producție — am conceput-o de o manieră convenabilă atît școlii cît și unității agricole.

O primă etapă în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ agricol și în utilizarea eficientă a tehnologiei didactice agronomice a constituit-o *etapa informației și formației interdisciplinare.* În această etapă am încercat să valorificăm funcțional mijloacele didactico-materiale, metodele de învățămînt integrate într-un sistem științific de organizare a procesului de formare a *noului tip de agricultor*, a lucrătorului agricol, care să știe să utilizeze rațional tehnica și știința agricolă în deplină concordanță cu cerințele formulate agriculturii de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a P.C.R. din decembrie 1982.

Mergînd pe linia interdisciplinarității am conceput munca educatorilor și elevilor în *echipe* cointeresînd pe elevi, iar educatorii să înțeleagă că elevii nu-și pot însuși sistemul de cunoștințe despre fertilizarea solului fără noțiuni clare de chimia solului, de mineralizarea lui, iar exploatarea mașinilor și instalațiilor agricole nu poate fi făcută la un nivel superior de funcționalitate fără o cunoaștere perfectă a acestora și a cunoștințelor despre soluri.

Pentru a realiza această *interdependență între teoria și practica agricolă* — potrivit triunghiului — *învățămînt — cercetare — producție* — tot în beneficiul celor doi parteneri — școală și unitatea agricolă am realizat următoarea organigramă de practică agricolă:

a) *Studierea și integrarea prevederilor hotărîrilor de partid și de stat*, a programelor școlare, a manualelor și a altor documente pentru stabilirea obiectivelor operaționale, cognitive, afective, psihomotorii pentru o perioadă, un capitol sau o activitate didactică.

b) *Cunoașterea și analiza microclimatului școlar* (colectivul de elevi) și *microclimatul productiv* (baza de producție a S.M.A. și I.A.S. Slobozia).

c) *Organizarea bazei tehnico-materiale a școlii și a unității agricole* în vederea elaborării proiectului de tehnologie didactică care să corespundă unei evaluări științifice a elevilor și educatorului, cît și a lucrărilor efectuate în unitatea de profil. Aici elevii conduși de cadrele de specialitate ale liceului și unității

agricole au preluat *comenzi sau repere din planul de reparații al S.M.A.* — pentru capitolul mecanizarea agriculturii, o parte din lucrările de *igienizare și îngrijire a animalelor la ferma zootehnică a I.A.S.* — pentru capitolul bazele zootehniei și *suprafață sau lucrări complexe în cîmp* pe tarlalele I.A.S. — pentru capitolul agrotehnică.

Înțelegînd că instruirea practică a elevilor se realizează mai eficient în condițiile *marii producții vegetale și animale* am preluat în *acord global* o suprafață agricolă pentru lucrări de întreținere și recoltare a culturilor în sole mari aparținînd I.A.S. și lucrări manuale și mecanice în sectoarele zootehnic și mecanic aparținînd I.A.S. și S.M.A. din localitate.

Deplasînd în acest fel instruirea practică de specialitate a elevilor din cabinete, laboratoare și ateliere școlare către unitatea agricolă de producție potrivit calendarului lucrărilor agricole, către sectoarele zootehnice, către bazele de producție ale S.M.A. și I.A.S. pentru elevii din treapta I și către laboratoarele de ameliorarea plantelor și animalelor și oficiul de studii pedologice și agrotehnice pentru elevii de la profilul agricol, meseria agrobiolog — am înțeles să realizăm mai eficient și responsabil sarcinile conducerii superioare de partid și de stat privind *pregătirea viitorilor specialiști* necesari noii calități în actuala *revoluție agrară* din țara noastră.

O altă dimensiune a sistemului muncii educative pentru echipa de educatori și specialiști a fost a conceperii *modelului teoretic de formare a atitudinii înaintate față de muncă și îndeosebi față de munca din agricultură* și însușirea acestuia de către elevi. Elaborarea tehnologiei de influențare și formare a atitudinii față de muncă a constituit o preocupare constantă a colectivului de educatori și elevi și ea s-a rezumat în mare la: elaborarea unei *teorii a atitudinilor*, conceperea unor *modele experimentale* și *strategii de acțiune*.

Proiectele de tehnologie didactică — atît în faza de proiectare, cît și de realizare — au înglobat în ele atît o cantitate de *informații riguros selectate*, cît și un *sistem repertorial de atitudini*, categorisite în funcție de subiecții actului învățăturii, cît și obiectivelor propuse în raport cu *finalitatea instructiv-educativă*.

În *a doua etapă* am supus întregul proces educativ unui *sistem de evaluare* ajutîndu-ne, în mare măsură, de tehnicile sociometrice. *Sociogramele colectivelor de elevi*, alcătuite pe baza criteriului — muncă productivă în agricultură — ne-au ajutat să depistăm cu precizie: *poziția și valoarea liderilor în colectiv, rangul valoric al fiecărui elev în ierarhia de prestigiu a colectivului școlar, subiecții populari, respinși și indiferenți, sistemul de relații socioafective dintre covîrstnici, mobilitatea sistemului relațional și atitudinal, stabilirea grupurilor de muncă, odihnă și de petrecere a timpului liber etc.*

Toate aceste rezultate *inventariate, cuantificate și evaluate* au fost folosite de echipa de educatori în continuare în procesul de instrucție și educație, teoretic și practic, iar unele din ele fiind preluate și de elevi și folosite în activitatea din cadrul organizației U.T.C., în activitățile cultural-artistice și sportive.

Desfășurînd munca în acest mod am conceput un *sistem educațional* care să pună la bază o *continuă ameliorare a calificării, adaptarea acesteia la progresul tehnicii agricole, stimularea interesului și motivației superioare pentru muncă și promovarea unei conștiințe înaintate* bazată pe un *sistem atitudinal și deschis* oricărei schimbări — propulsînd *educația tehnologică agricolă* cu o reală forță materială a producției, receptivă la nou și capabilă de o mare mobilitate socială.

Specificul activității tehnologice — implicații pentru organizarea și desfășurarea pregătirii profesionale

Lector univ. LUCIA VLĂDULESCU
Institutul Politehnic București

ÎN CONSIDERAȚIILE PE CARE LE FACEM cu privire la pregătirea profesională, pornim de la ipoteza că, în orice domeniu, alături de trăsături generale ce caracterizează activitatea umană, există trăsături particulare, proprii care diferențiază o activitate de toate celelalte și îi definesc specificul.

1. Ce înțelegem prin specificul unei activități

Trăsăturile intrinsec-caracteristice ale unui domeniu de activitate determină specificul cunoașterii în domeniul respectiv și al cunoștințelor în genere. Aceste trăsături sînt determinate în ultimă analiză de suportul operațional al activității. Iar prin suport

operațional înțelegem atît dispozitivele materiale care auxiliază activitatea, obiectul activității cît și instrumentele logico-matematice ale acestei activități (operațiile și structurile logice și matematice preponderente, tipul de judecăți și raționamente etc).
În unele domenii de activitate „a face" înseamnă cu precădere a selecta, a combina, a ordona, a construi în plan mintal. Este cazul activității din domeniul filologic, din domeniul istoriei etc. În alte domenii, intervine cu precădere acțiunea exteriorizată asupra obiectelor și fenomenelor real-materiale, acțiune în care se îmbină în mod specific aspectele teoretice cu cele practice, operațiile intelectuale și cele materiale. Este cazul domeniului tehnologic.

2. Ce reprezintă specificul activității tehnologice pentru procesul pregătirii școlare?

Prin conținutul lor, prin sistemul de cunoștințe pe care îl propun spre însușire, disciplinele școlare, obiectele de învățămînt tehnologice sînt (sau ar trebui să fie) *sinteze, semnificative din punct de vedere formativ, ale activității practice și de cunoaștere din domenii tehnice determinate.*
Ansamblul cunoștințelor tehnologice prevăzute pentru un ciclu de pregătire pun bazele calificării într-o anumită profesie. Însușirea acestora va avea drept rezultat formarea și dezvoltarea anumitor trăsături, a anumitor capacități de ordin intelectual, psihomotor și afectiv. Astfel că, elevul care a parcurs o formă de pregătire va deține un sistem de cunoștințe tehnologice selectat și structurat astfel încît să-i permită să abordeze într-o manieră caracteristică domeniul pentru care s-a pregătit, să rezolve competent problemele profesionale.
Maniera specifică de abordare, demersurile raționale și practice pe care le va întreprinde specialistul în îndeplinirea sarcinilor profesionale trebuie să se constituie în obiective prioritare ale pregătirii. Și acestea decurg în primul rînd din caracteristicile activității tehnologice, din specificul cognitiv al disciplinelor respective. Rezultă deci că specificul activității tehnologice reprezintă o variabilă independentă importantă a procesului de pregătire profesională care impune formarea, în calitate de rezultate ale pregătirii, a acelor capacități pe care le implică cu precădere activitatea practică și de cunoaștere din domeniul respectiv. Pe de altă parte, însă, aceleași cunoștințe din cadrul unei discipline tehnologice însușite de elevi, în același ciclu de pregătire, pot duce la rezultate uneori diferite. Însușirea acestora poate determina dezvoltarea cu precădere fie a memoriei mecanice sau a memoriei logice, fie a unui stil de gîndire predominant orientat spre teorie sau practică, spre abstract sau concret, fie la formarea unor deprinderi stereotipe sau a unor priceperi fundamentale pentru activitatea profesională etc. Aceste constatări rezultate din experiență — ne îndreptățesc să considerăm că specificul activității tehnologice (specificul cognitiv-praxiologic) nu determină doar prin sine și de la sine formarea anumitor trăsături și capacități; că valențele formative intrinseci ale activității tehnologice nu pot fi transfigurate (transformate) în calități profesionale, indiferent de concepția despre pregătirea profesională și de modalitățile pedagogice prin care se realizează această pregătire.
Revine pedagogiei profesionale preocuparea de a analiza și interpreta activitatea și cunoașterea tehnologică în scopul stabilirii resurselor formative specifice ale domeniului, de a dimensiona aceste resurse din punct de vedere didactic. Considerăm că investigațiile vor urma să stabilească:
— în ce constă specificul cognitiv-praxiologic al activității tehnologice;
— modul în care caracteristicile activității și cunoașterii tehnologice determină natura și nivelul performanțelor ce se urmăresc în procesul pregătirii profesionale;
— modalitățile pedagogice prin care valențele formative ale activității, ale cunoștințelor tehnologice pot fi „transfigurate" în calități profesionale ale celui care se pregătește în domeniu.
Din perspectiva acestor direcționări, ne-am propus să relevăm cîteva trăsături specifice ale activității și cunoștințelor tehnologice (unele subliniate în literatura pedagogică de specialitate) precum și consecințele ce decurg pentru organizarea și desfășurarea procesului de pregătire profesională.

3. Consecințele specificului activității tehnologice pentru pregătirea profesională

În cadrul pregătirii la disciplinele tehnologice, elevii *studiază realitatea tehnică** din diverse domenii de activitate social-utilă *în procesul prin care se urmărește* — într-un mediu economic, uman și ambiant determinat — *atingerea unor rezultate prestabilite.*
Dacă avem în vedere acest caracter dual al conținutului — realitatea și procesul tehnologic — rezultă că pregătirea presupune cunoașterea și însușirea (într-o sinteză specifică) atît a principiilor, teoriilor care fundamentează și organizează realitatea tehnică, precum și a principiilor, teoriilor, procedeelor și metodelor care vizează desfășurarea procesului tehnologic.

* unelte, utilaje, dispozitive, aparate, mașini, instalații, agregate, rezultatul unei operații sau al unui grup de operații, materii industriale care răspund unor anumite criterii etc.

Trăsătura esențială, definitorie a realității tehnice, cu implicații pentru pregătirea profesională, este calitatea acesteia *de a fi o realitate construită, inventată*. Această calitate generează o serie de trăsături specifice pentru activitatea practică și de cunoaștere și laolaltă impun o anumită concepție despre pregătirea profesională, direcționează într-un sens determinat obiectivele instructiv-formative.

Pe baza conceptelor și teoriilor științifice (din fizică, matematică, chimie, economie, ergonomie ș.a) și confruntată cu soluționarea unor probleme practice, tehnologia construiește o realitate care nu este izomorfă unor fenomene naturale date. A studia, a înțelege această realitate înseamnă a reface problemele pe care și le-au pus cei care au conceput-o și realizat-o, a regăsi demersurile gîndirii, raționamentele care în bună măsură sînt obiectivate în elementele realității tehnice, în procesele tehnologice.

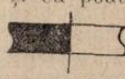
Pentru aceasta însă elevul va fi învățat să descifreze mesajul obiectelor tehnice, să le gîndească în calitatea lor de operatori tehnici integrați acțiunii umane.

Între obiectul tehnic și actul tehnic există o determinare intrinsec reciprocă. Morfologia, funcționalitatea și finalitatea unui obiect tehnic determină structura actului, a operațiilor tehnice, iar în plan formativ, natura deprinderilor tehnicianului. În procesul de pregătire, morfologia, funcționalitatea și finalitatea obiectelor tehnice, care se studiază, jalonează desfășurarea raționamentelor într-o anume direcție și de o anume structură (inductiv, deductiv, ipotetic, ipotetico-deductiv etc.), determină operații intelectuale de un anume gen (analiză, sinteză, comparație, analogie etc.), acțiuni practice într-o anume organizare și succesiune. Este, credem, semnificativ să ne imaginăm ce demersuri teoretice și practice, ce raționamente, ce acțiuni se întreprind în procesul pregătirii în cazul în care elevului i se cere să înțeleagă și să-și însușească noțiunile despre un aparat de sudură și să-și formeze deprinderile de lucru cu acesta și în cazul în care noțiunile și deprinderile de lucru au în vedere un montaj electronic. De asemenea, empiric se știe că, disciplinele din domeniul mecanic, prin natura activității practice și de cunoaștere, dezvoltă logica intuitivă, *raționamentul inductiv în măsură mai mare* decît disciplinele din domeniul electronic.

Prin tehnologie, gîndirea exprimă în modul cel mai evident trecerea de la știința faptelor la tehnica efectelor, de la relații de cauzalitate la relații de consecințe și reglare.

De aceea, în pregătirea tehnologică, faptele, datele de ordin fizic, mecanic, electric, cauzele acestora vor fi prezentate și însușite în scopul formării la elevi a capacității de a le transpune și folosi ca efecte tehnologice, în scopul înțelegerii schemelor fundamentale de cauzalitate și reglare ale tehnologiei.

În aceeași ordine de idei, subliniem cerința de a asigura un echilibru în selectarea cunoștințelor de cultură tehnică generală și de specialitate, între cunoștințele descriptive și operaționale, astfel încît relația dintre static și dinamic, dintre obiect tehnic și act tehnic sau proces tehnologic să favorizeze atît înțelegerea problemelor și principiilor generale ale tehnicii (a spiritului tehnic) cît și formarea unor deprinderi profesionale fundamentale. Concepînd în această perspectivă *pregătirea tehnologică*, se vor pune bazele pregătirii profesionale în profil larg, se vor asigura premisele policalificării. Structura demersurilor teoretice și practice în pregătirea tehnologică este determinată și de specificul relației concret-abstract din domeniul tehnic, care este diferit de relația concret-abstract din celelalte științe.

În cazul disciplinelor tehnologice, al gîndirii constructiv tehnice relația concret-abstract se păstrează permanent. Realul pentru tehnician este nivelul contingenței maximale și concretul pe care îl construiește. El ia în considerare toate relațiile particulare și dă obiectului adevărata sa morfologie. Realul pentru fizician, spre exemplu, este concretul logic, conceptul. Dacă ne referim la noțiunea de masă. Fizicianul își fundamentează toate raționamentele pe conceptul de masă, fără a mai fi constrîns în demersurile gîndirii sale să revină la fundamentele concrete ale noțiunii. Dacă ne imaginăm însă o problemă tehnică simplă: să se oprească temporar curgerea unui fluid printr-o țeavă [3, p. 78]. Teoretic, soluția constă în a stabili o relație logică între curgere și noncurgere și ea poate fi surprinsă schematic astfel:  Relația între curgere și noncurgere presupune funcția „obstacol". Această funcție poate fi realizată de la oprirea prin robinet pînă la poansonarea țevii. Căutarea soluției presupune luarea în discuție a tuturor condițiilor impuse de natura fizică a obiectelor ce se pun în relație: fluid, țeavă, obstacol. Se va ține seama de legile curgerii fluidelor, legile frecării, natura conductei, frecvența și viteza manevrărilor etc. Toate abstracțiile științifice — care reprezintă arierfondul rezolvării problemelor tehnologice — sînt raportate permanent la concretul care se construiește.

În literatura pedagogică s-a încercat, prin analiza tehnică, să se structureze demersurile gîndirii, raționamentele și acțiunile care conduc la redescoperirea unui obiect tehnic, a unui proces tehnologic [1, 2, 3]. Analiza tehnică structurează căutările, acțiunile și orientează gîndirea elevilor în procesul pregătirii tehnologice.

Problema principală în jurul căreia se centrează căutările este funcția tehnică de asigurat, funcția utilizării. Studiul funcțional începe prin definirea teoretică a funcției, ținînd seama de condiții de funcționare,

condiții de folosire, condiții de întreținere, condiții economice. Se trece apoi la studiul aparatelor existente, susceptibile de a realiza funcția și condițiile de adaptare. La acest demers se atașează întreaga problematică a creativității: se folosesc metodele și strategiile specifice gîndirii creative (metode ca analogia structurală și funcțională, metoda asociației forțate, metoda exagerărilor, a separărilor dihotomice, matrice folosind tabele cu două intrări etc).

După ce s-au enumerat toate soluțiile posibile, se trece la alegerea ideilor acceptabile. Funcția de utilizare este corelată cu funcțiile parțiale pe care aceasta le presupune. Funcțiile parțiale enunțate se combină astfel încît ansamblul lor să constituie funcția de utilizare. Studiul funcțional care conduce la o analiză logică a combinării funcțiilor se realizează în baza unor raționamente cu pronunțat caracter logic. Iar aceste raționamente nu se pot desfășura decît stăpînind un însemnat bagaj de cunoștințe de mecanică, fizică, matematică, electrotehnică etc. Ansamblul de funcții stabilite, combinate și alese reprezintă scheletul logic al obiectului tehnic. Acestuia i se va determina ansamblu de piese care realizează funcțiile. De la studiul funcțional se trece la studiul structural — care urmărește transformarea construcției logice într-o construcție tehnologică (se determină piesele care realizează funcția, forma, dimensiunile lor, toleranțele etc). Aceste demersuri ale analizei sînt surprinse în schițe, desene, desene de definiție. În cazul acestui tip de analiză tehnică se pornește de la cunoașterea unor anumite legi și reguli care se aplică în vederea unei realizări. Se construiește astfel un real concret, punct de intersecție a unor serii de deducții logice, (3, p. 139).

În cazul în care elevii își însușesc cunoștințe despre obiecte tehnice prezentate prin demonstrație, acestea sînt concepute în calitate de structuri care materializează și conservă activitatea creatoare, operațiile logice și de muncă ale generațiilor anterioare. Analiza urmărește să deducă cauzele structurii și combinării organelor componente. În acest caz se merge de la datele existentului la rațiuni elementare; apoi de la aceste rațiuni elementare la o „lege a acțiunii" — care este funcția și în acest caz ne găsim în situația unei inducții speciale care duce la principiul funcțional [3, p. 78].

Analiza tehnică nu este însă metoda panaceu pentru toate domeniile tehnicii și pentru toate nivelele de pregătire tehnică. Există în tehnică noțiuni, se fac ipoteze care nu decurg direct din aspectele observabile ale realității în cauză, cărora nu le pot fi atribuite în mod univoc modele intuitive; noțiuni, principii care se cer înțelese în raționalitatea lor.

Așa cum subliniam și în paginile anterioare, cunoștințele din cadrul unei discipline tehnice sau, mai exact, din cadrul unui trunchi de discipline înrudite, prin specificul lor, determină, atunci cînd sînt structurate adecvat, cînd sînt folosite metode didactice corespunzătoare, formarea și dezvoltarea preponderentă a anumitor capacități de ordin intelectual, psihomotor și afectiv. Fiecare domeniu tehnic structurează capacitățile intelectuale, psihomotorii și calitățile afective ale elevilor în funcție de tipul de acțiuni practice și intelectuale pe care le presupune însușirea cunoștințelor din domeniul respectiv, de manipulările concrete și dispozitivele materiale de care se folosesc, de contextul operațiilor logice, de raționamentele pe care le implică. Altfel spus, de tipul specific de solicitări intelectuale și practice la care elevul este supus în activitatea de pregătire.

Noi am încercat să relevăm cîteva trăsături specifice generale ale domeniului tehnologic și consecințele ce decurg pentru pregătirea profesională (caracterul dual al conținutului pregătirii tehnice; realitate și proces tehnic, obiect și act tehnic; determinarea reciprocă dintre structural și funcțional; relația cunoștințe din științele fundamentale și tehnologie; relația concret-abstract în activitatea teoretică și practică în domeniul tehnic). În acord cu acestea, se propune drept metodă de bază în pregătirea profesională analiza tehnică.

Dar atît trăsăturile cît și metoda supuse discuției nu sînt singurele. Au fost relevate — așa cum afirmam — caracteristici generale ale domeniului tehnologic. Considerăm că este necesar să se determine specificul cognitiv-praxiologic al fiecărui domeniu de specialitate (mecanic, electrotehnic, electronic etc.) pentru a se putea stabili strategia didactică adecvată în pregătirea tehnologică generală și de specialitate. În aceste demersuri, pornind de la analiza logică și epistemologică a conținutului fiecărui trunchi de discipline tehnice înrudite este necesar să se stabilească obiectivele prioritare ce decurg din caracteristicile domeniului coroborate cu cerințele social-economice ale pregătirii forței de muncă; organizarea și succesiunea cunoștințelor ce vor fi însușite, demersurile teoretice și practice, structura acțiunilor și a operațiilor necesare și suficiente ce să se întreprindă în cadrul fiecărui ciclu de pregătire profesională, precum și potențarea didactică a acestora.

BIBLIOGRAFIE

1. F. Canonge, *Pedagogie des enseignements techniques et formation de l'esprit* — PUF, 1979.
2. L. Geminard, *Pedagogie et technologie*, Dunod — Paris, 1970.
3. Y. Deforge, *L'education technologique*, Casterman/Poche, 1970.
4. D. Salade, *Școala și pregătirea forței calificate de muncă*, Revista de pedagogie nr. 7—8/1974.
5. V. Tonoiu, *Spiritul științific modern în viziunea lui G. Bachelard*, București, Editura științifică, 1974.

Liceul agroindustrial din Huși — laborator viu pentru deprinderea tainelor meseriei

Dr. ing. AVRAM TUDOSIE
Prof. ing. GH. MORARU
Liceul Agroindustrial din Huși

HUȘIUL, acest oraș înmuiat în miere și vin, cu amfiteatre în formă de coroană domnească și-a sărbătorit, în toamna anului trecut, cea de-a 75-a aniversare a primului lăcaș de viticultură și vinificație din Moldova centrală. În această instituție de pregătire a cadrelor, s-a integrat — în modul cel mai fericit — învățămîntul cu cercetarea și producția, teoria cu practica, precum carbonul și fierul în oțelul cel mai dur.

Școala de viticultură „D. Cantemir" din Huși s-a înființat în anul 1908, ca urmare a precizărilor articolului 6 din Congresul viticultorilor și vinificătorilor din județul Fălciu, ținut la Huși, la 7 decembrie 1897, „pentru redresarea viticulturii afectată de filoxeră, ridicarea calității vinurilor la nivelul potențialului podgoriei ca unitate de producție — exemplară — prin ferma școlară, didactică și de producție (cu care a fost înzestrată, încă de la înființare) și centru de cercetări științifice pentru elaborarea celor mai adecvate metode necesare ridicării prestigiului vinificației și viticulturii din Moldova centrală".

Școala, prin sprijinul marelui spirit al națiunii noastre, care a fost Spiru Haret, a beneficiat de trimiterea la conducerea ei a unor mari bărbați, afirmați ca personalități în organizarea și conducerea învățămîntului românesc ca: Gh. Gheorghiu, Constantin Hogaș, Gheorghe Bălțatu.

Pentru ei și pentru urmașii lor, Școala a fost un șantier, ferma un laborator viu, unde experiența și aptitudinea organizatorică și științifică au avut prilejul de a se manifesta în toată plenitudinea lor, lăsînd o atmosferă și o ambianță care s-au menținut și perpetuat și după plecarea lor de la post. Opera lor a fost școala (cu absolvenții ei) care se distinge printr-o haină aparte în care se prezintă: sistem, organizare, dotare, mîndrie grăitoare a unui spirit de ordine și disciplină, a unei munci consecvente, de zi cu zi, nepierzînd niciciînd din fața ochilor dictonul „Nulla dies sine linea".

Dacă școala dispunea la începuturile ei de 8—10 elevi și cîteva cadre didactice, modernul liceu agroindustrial de azi are 1 500 de elevi și aproape 100 de cadre didactice.

Pe linie de producție școala s-a integrat — încă de la începuturile ei — în triunghiul de aur, învățămînt-producție-cercetare. În scopul înfăptuirii celui de-al doilea deziderat — producția, școala a dispus încă de la înființare de o fermă școlară — didactică — experimentală și de producție (în jurul școlii), de o cramă-pivniță și vinotecă.

Rezultatele remarcabile obținute de școală a determinat Institutul de cercetări agronomice al României (I.C.A.R.), la înființarea sa în 1927, să recunoască cercetările întreprinse și finalizate de școală și să ceară, prin Ordinul nr. 88, „colaborarea științifică a școlii și înființarea în cadrul ei a unei stațiuni complexe de cercetări viticole, vinicole și de avertizare a manei, devenind prima filială pentru Moldova a I.C.A.R". La școala din Huși s-au elaborat primele rezultate științifice de aplicare a îngrășămintelor chimice și a tescovinei compostate, de cartare a solului pe întreaga podgorie, de studiere și „cantonare" a solurilor pe centre și plaiuri viticole, s-au creat primii hibrizi în vederea obținerii de soiuri noi pentru struguri de masă și de vin. Aici s-au „descoperit și botezat" pentru prima dată Zghihara de Huși și Busuioaca de Bohotin — Huși de către prof. ing. Constantin Hogaș (1924).

Pe aceeași linie meritorie — se înscrie școala și astăzi, tradiția obligînd mereu la mai mult. Ferma școlară didactică și de producție s-a extins din 1968 la aproape 50 de ha., ea constituind laboratorul viu pentru deprinderea tainelor meseriei de către elevi, inițierea lor în cercetarea științifică precum și abordarea unor tematici științifice de stringentă actualitate de către cadrele didactice și elevi. În prezent sînt luate în studiu 31 de teme de cercetare științifică de specialitate și de cultură generală și fundamentală. O confirmare a activității științifice prodigioase a școlii o constituie și cele aproape 1 000 de publicații, tipărite în cei 75 de ani, de la articolul de ziar pînă la tratatul universitar.

Pe linia afirmării și ridicării calității produselor vitivinicole, școala a înființat prima

pepinieră viticolă din Moldova, a lucrat pentru îmbunătățirea sortimentului de soiuri și relierarea calității vinurilor, organizînd, încă de la începuturile ei și pînă astăzi, la nivelul podgoriei și al întregii Moldove, primele așa-zise „Săptămîni și expoziții ale strugurilor și fructelor — toamna și a primelor concursuri zonale de vinuri, primăvara". Perioada cea mai fertilă și de ascensiune fără seamăn o înregistrează școala în etapa ei cea mai înfloritoare din anii construcției socialiste. În această perioadă școala a trecut prin mai multe structuri ajungînd în prezent la faza stabilă de liceu cu 5 secții: horticultură, profil de bază și tradițional, agronomic, mecanizarea agriculturii, industrie alimentară și contabilitate agricolă.

Numărul elevilor a crescut de la 8—10 în anul înființării, în 1908, la 1500 în anul 1983, fiind cel mai mare liceu din rețeaua Ministerului Agriculturii și Industriei Alimentare.

Numărul construcțiilor, dotarea și amenajarea laboratoarelor și cabinetelor, extinderea cîmpurilor și colecțiilor didactice și de cercetare — printr-o fermă didactică — experimentală (de sine stătătoare și cu plan propriu de cercetări), în suprafață de aproape 15 ha, extinderea fermei școlare de producție (cu plan propriu de venituri și cheltuieli) la suprafața de aproape 50 de ha, un microcomplex zootehnic de 250 de porci, 500 de păsări, 200 de iepuri, 300 porumbei, 150 familii de albine ș.a. din care, parțial, se și autofinanțează, încheindu-și activitatea economică în ultimii ani cu un beneficiu între 1—2 milioane lei, fonduri pe care le investește pentru autodotarea și dezvoltarea în continuare a bazei tehnico-materiale a școlii.

Dezvoltarea bazei didactice materiale de învățămînt, producție și cercetare, pe profile și meserii, a atins un nivel care înainte de 1944 nu era posibil nici de gîndit. Pentru însușirea meseriei de mecanizator, de conducerea tractorului, autocamionului, școala este dotată cu un important parc de mașini și tractoare.

Ferma școlară — didactică și de producție — a fost structurată pentru nevoile însușirii meseriilor de la profilele amintite și a necesităților autoaprovizionării agroalimentare a școlii. Ea dispune de 25 ha. cu vie, 5 ha. de legume diferite din care 800 m² culturi protejate în seră (350 mp.) și solarii, 2 ha. livezi intensive și superintensive, 30 ha cultură mare, colecții didactice de plante și animale, un complex zootehnic, un complex viticol cu linie primară și secundară de vinificație, o vinotecă model pe țară de aproape 10 000 de sticle, din principalele podgorii ale țării.

Anual în școală se organizează sesiuni științifice ale profesorilor și elevilor, în care se dezbat rezultatele științifice meritorii obținute. O mîndrie pentru școală a constituit-o și o constituie munca de cercetare științifică în domeniul viti-vinicol, inițiindu-se și finalizîndu-se numeroase teme de cercetări experimentale, ale căror rezultate științifice sînt aplicate în producție și date publicității, altele în curs de studiu. Școala are plan propriu de cercetare științifică pe sectoare și catedre (pe cicluri de 2—3 și chiar mai mulți ani).

Ca o rezultantă a climatului și condițiilor propice cercetărilor științifice s-au putut experimenta, studia și finaliza cîteva teze de doctorat, bine apreciate și citate în literatura de specialitate, s-au elaborat primele discuri-ghiduri (brevetate) de recunoaștere a soiurilor și bolilor la plantele horti-vinicole, un prim pas spre învățămîntul programat, s-a raionat și microraionat sortimentul de soiuri pentru podgoria Huși, s-a elaborat tehnologia producerii materialului sădirilor pentru extinderea viilor pe rădăcini proprii, s-a elaborat o instalație discontinuă și procedeu pentru prepararea vinurilor spumante în condiții de microproducție, tehnologia tăierii soiurilor de viță românești cu fluctuație în rodire, tehnologia producerii vinurilor aromate — colorate în podgoria Huși din Busuioaca de Bohotin și Busuioaca de Huși (soi nou creat la școală, în curs de omologare), tehnologia preparării vinurilor speciale aromatizate (Vermut alb și roșu, care urmează să fie omologate), cartarea agrochimică a solurilor din podgoria Huși în vederea delimitării și specializării centrelor viticole.

Calitatea produselor școlii a înregistrat un drum ascendent, liceul participînd la concursurile de vinuri, începînd de la cel local și județean pînă la cel moldovean și național, înnodînd astfel șirul concursurilor inițiale, tot de școală, cu 50 de ani în urmă, în anul 1921. În ultimii 15 ani școala a „cucerit" peste 40 de medalii și diplome de onoare la asemenea competiții.

Considerăm ca o necesitate firească să precizăm faptul că majoritatea întreprinderilor vie-vin din Moldova, Dobrogea și chiar mai departe sînt conduse de absolvenți ai școlii, mulți sînt conducători ai unităților și subunităților agricole de stat și cooperatiste. De aici s-au ridicat cadre științifice și universitare cu care ne mîndrim și se mîndrește întreaga țară.

Liceul Agroindustrial din Huși, leagănul formării atîtor promoții de specialiști, se înfățișează azi la vîrsta unei permanente tinereți, răspunzînd cu și mai multă ardoare și competență pentru a asigura elevilor o bună pregătire profesională.

Perfecționarea, factor pedagogic de ridicare a calității învățămîntului

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

AM CITIT INTERVENȚIILE ANTERIOARE din „Revista de pedagogie" referitoare la procesul perfecționării pedagogice. Am reflectat asupra ideilor aduse în dezbatere și am încercat să reactualizez constatări și concluzii făcute cu prilejul diferitelor forme de perfecționare la care am participat. În considerațiile pe care le expun în paginile „Revistei de pedagogie" voi încerca să procedez la o analiză a activității de perfecționare pedagogică a educatorilor, bazîndu-mă pe logica acțiunii ca disciplină științifică și pe logica pegagogică a activității de perfecționare profesională a corpului de educatori.

Voi încerca să schițez răspunsuri la următoarele întrebări: 1) **ce este perfecționarea ca activitate desfășurată în aria școlii?** 2) **care sînt componentele activității de perfecționare pedagogică?** și 3) **cum se prezintă actualul sistem de perfecționare pedagogică în raport cu acțiunile implicate de logica desfășurării lui?** În funcție de aceste considerații voi schița cîteva propuneri.

1. Definirea termenilor este o operație implicată de orice dezbatere. Dacă nu acordăm aceeași semnificație termenilor de bază ai dezbaterii, concluziile pot fi divergente sau inaplicabile. **Înțeleg prin perfecționare pedagogică activitatea de dezvoltare a capacității educative de care dispune agentul acțiunii, adică educatorul.** Fiecare educator dispune de un ansamblu de informații științifice și pedagogice, abilități și deprinderi de comunicare pedagogică și de organizare a relațiilor sale cu clasa. Acestea alcătuiesc potențialul său pedagogic, actualizat, valorificat cu anumite performanțe în procesul educativ. Capacitatea pedagogică a unui agent al acțiunii are un caracter funcțional, în sensul că se concretizează în operații educative care au ca rezultat sporirea performanțelor obținute de școlari. Dar progresul general al lumii, al științei și pedagogiei românești ne obligă să căutăm modalități de întărire a capacității educative a educatorului. Asamblul de modalități de acțiune organizate sistematic pentru realizarea acestui obiectiv alcătuiesc sistemul de perfecționare pedagogică, determinat de progresul cultural-științific și, totodată, factor de determinare a progreselor ulterioare, realizate prin aportul generației pe care o pregătim azi. **Perfecționarea profesională în ansamblul ei se bazează pe teza perfectibilității ființei umane, capabilă de a învăța și a se remodela toată viața.**

Așadar, perfecționarea ca activitate desfășurată în cadrul sistemului de învățămînt este o modalitate de reglare a lui cu progresele obținute în diferite domenii științifice, de echilibrare a lui cu contextul cultural și științific în care acționează. Acest context pune la dispoziția educatorilor noi mijloace de învățămînt și le solicită restructurarea ansamblului informațional de care dispun. **Utilizarea rațională a mijloacelor solicită noi comportamente pedagogice, formate și cultivate prin intermediul activităților de perfecționare.** Tehnicile didactice noi solicită noi abilități metodice, fără care nu putem aștepta de la elevi randamentul intelectual sporit și care e îndreptățit de tehnici moderne și condiții noi de învățătură. Poziția activității de perfecționare se conturează astfel ca o funcție pedagogică menită să contribuie la reglarea activității instituțiilor de învățămînt cu contextul cultural-științific determinat de epocă, dar și la sporirea prestațiilor intelectuale ale elevilor printr-o activitate educativă calitativ superioară.

2. Care sînt componentele activității de perfecționare? Activitățile umane sînt complexe de unități funcționale care se corelează alcătuind un sistem[1]. Componentele implicate de o activitate de perfecționare pedagogică sînt: a) informarea de specialitate și pedagogică; b) perceperea unor noi modele de acțiune educativă și c) exerciții proprii de remodelare a comportamentului pedagogic. Revoluția tehnico-științifică a determinat o creștere rapidă a informațiilor din diferite domenii științifice. Din această cauză educatorul e obligat să purceadă în permanență la lărgirea orizontului său informațional, pentru a putea răspunde exigențelor pe

[1] *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S. România, București, 1980, p. 264.

care acțiunea educativă le ridică. Achiziția de informații conduce la o schimbare de idei, reevaluare a unor concepții și modificări ale unor atitudini. Întrebarea care se ridică în cadrul problemei pe care o dezbatem e următoarea: este suficientă achiziția de informații pe plan operațional pentru reelaborarea sau modificarea unui comportament didactic sau formarea unei deprinderi noi? **O nouă calitate în actul informativ nu este numai rezultatul unor acumulări informaționale, ci și al perceperii unor noi modele de acțiune.** Informația acumulată în domeniul didacticii îl ajută pe educator să-și formeze o imagine mentală despre modul cum trebuie să procedeze. Perceperea unui nou mod de organizare a unei activități didactice contribuie la stabilizarea imaginii și la amplificarea ei. Achiziția unor noi informații și perceperea modului de acțiune au o funcționalitate sporită prin caracterul lor cumulativ. Noile comportamente didactice se reelaborează însă prin exercițiu. Încercările care se vor face pentru utilizarea unor mijloace didactice sau a unei metode constituie un mecanism al învățării, care favorizează elaborarea modelului optim de acțiune în situații date. Atunci cînd se anticipează noi soluții sau noi modalități de acțiune și se întreprind operații de verificare a lor, ne aflăm în fața unui comportament creativ. Spiritele inovatoare tind spre atingerea acestui nivel. În acest caz, perfecționarea ca acțiune constructivă și creatoare generează elan și previne apariția rutinii și a conservatorismului. Aceasta e forma productivă evidentă a perfecționării pedagogice.

Așadar, **perfecționarea este cumulativă: cognitivă — achiziții de informații și percepere de modele de comportament pedagogic — și acțională.** Perfecționarea ca sistem se construiește prin organizarea unor acțiuni diverse, corelate organic, prin efectul cărora se obține un nou comportament pedagogic și performanțe sporite în procesul educativ.

3. Sistemul de perfecționare existent este **lacunar prin unilateralitate, reluări stresante, funcționalitate redusă, absența corelațiilor judicioase dintre informație și operație, precum și deteriorarea factorului energetic al conduitelor, constituit de motivații, prețuirea competențelor și ambianța culturală din școală.** Cursurile care se organizează în timpul vacanțelor cuprind lecții și seminarii, deci comunicare de informații, cu repetări din an în an. De operații cu noile metode și perceperea de modele de acțiune didactică nici vorbă nu poate fi întrucît e timpul vacanței, în special la clasele învățămîntului primar. **Nu există instituționalizat actul fixării unei școli-pilot — eventual a unor școli-pilot —, care să aibă cadre didactice disponibile pentru căutări metodologice și activități cu valoare de model.** Lecțiile deschise din școli s-au banalizat sau au dispărut.

Și sub raport axiologic asistăm la o deplasare de accent. În ultimii ani au fost organizate „Zile ale liceului pedagogic", izvorîte din inițiativa unor directori entuziaști de licee de acest tip. Am participat la unele foarte reușite: Sibiu, Oradea, Deva. Am participat și la o manifestare la care erau numeroși reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului. Accentul a fost pus pe confortul interior și dotarea școlii. Am observat lucruri frumoase, interesante, atrăgătoare. S-a vorbit mult de ele. La lecțiile la care am asistat însă, am observat greșeli de limbă, precaritate metodică, deci situații suficiente pentru a pune în dezbatere conținutul lecțiilor și comportamentul pedagogic. De așa ceva nu s-a vorbit. Într-o lecție, elementele de conținut, de structură ale ei, interesează, în primul rînd. De ele s-a făcut abstracție. Este ceea ce denumim prin expresia deplasarea de accent sub raport axiologic.

Unele aspecte precare ale activității de perfecționare sînt determinate și de modul rigid de stabilire a temelor lucrărilor elaborate de candidații care se prezintă pentru obținerea gradului didactic I. E o tematică fixată în programă. Se repetă temele și informațiile. **De ce nu se atribuie acestei tematici valoare orientativă? De ce nu se acordă candidaților posibilitatea de a opta pentru o temă de cercetare a patrimoniului spiritual local, de a aborda teme din zone interdisciplinare sau dintr-o arie pedagogică în care candidatul are preocupări de investigare?** Comportamentele creative și constructivismul pedagogic în domeniul perfecționării au printre îmboldurile inițiale opțiunea și ineditul temei. În unele instituții educative se constată o descreștere a interesului pentru întărirea capacității culturale a școlii. **O atmosferă culturală antrenantă, determinată de preocupările științifice, literare, artistice ale educatorilor, circulația intensă a informației științifice și pedagogice în instituțiile școlare, transferul de informații metodice, activități de cercetare metodică efectuate în grupuri interdisciplinare stimulează interesul pentru perfecționarea proprie. Un act veritabil de perfecționare se poate desfășura în condiții optime într-o atmosferă de fervoare și disponibilitate pentru nou.** Referatele care rezultă din utilizarea precumpănitoare a bibliografiei, în care nu se supune unei evaluări activitatea din școală și nu se prezintă proiecte de perfecționare colectivă nu mai trezesc interesul și au devenit formale.

Formalismul este accentuat și de elementele birocratice care au pătruns în această activitate. Cu prilejul unor inspecții speciale am primit din partea unor candidați fișe ample de autoperfecționare, în care, așa după cum li se cerușe de conducerea școlilor, erau trecute titluri de cărți și reviste pe care candidații și le propuneau să le studieze. Cei mai mulți nu studiaseră cărțile

dintr-un singur motiv: nu le găsiseră în biblioteca școlii sau în biblioteci apropiate. **Posibilitățile de documentare ale cadrelor didactice, în special cele din mediul rural, sînt restrînse și apreciez că inspectoratele școlare și casele personalului didactic trebuie să intervină activ în această direcție.**

PENTRU A DA ACTIVITĂȚII DE PERFECȚIONARE MAI MULTĂ VIGOARE ȘI PENTRU A-I SPORI EFICIENȚA consider utile cîteva intervenții în organizarea și desfășurarea ei:

1. Programele de perfecționare să aibă un caracter mai flexibil, oferindu-se posibilitatea dezbaterii unor probleme pedagogice solicitate de candidați, tematica lucrărilor pentru gradul I să nu fie atît de restrînsă și să se ofere candidaților posibilitatea alegerii unor teme neprevăzute în programă.

2. Pentru a asigura unitatea informării și acțiunii pedagogice e necesar ca cea de-a doua etapă a cursurilor de perfecționare să fie programată în timpul desfășurării procesului de învățămînt și să dobîndească forma unui stagiu de activități practice în școli, laboratoare, cercuri, biblioteci, prezentări de lucrări științifice. Numai în felul acesta vom asigura operaționalitatea firească a informațiilor dobîndite de candidați.

3. Să fie elaborate programe diferențiate pentru formele de perfecționare, evitîndu-se astfel repetările. Se știe că programele aflate în vigoare permit și cursuri comune.

4. Să se acționeze organizat pentru mărirea posibilităților de documentare în școli prin difuzarea cărții pedagogice și organizarea în licee a unor centre de documentare.

5. Cercetarea pedagogică este dispersată, informală sub multe aspecte și insuficient valorificată. Comunicarea rezultatelor este predominant orală. Se pot aduce îmbunătățiri în această direcție dacă, în viitor, casele personalului didactic vor acorda mai multă atenție acestui sector delicat, dificil și cu efecte întîrziate.

Perfecționarea corpului de educatori e un factor de randament al sistemului de învățămînt. Această activitate complexă trebuie supusă unei restructurări menite să-i sporească eficiența, să contribuie la diversificarea ei și la generarea unor noi elemente motivaționale menite să stimuleze receptivitatea și disponibilitatea pentru nou a educatorilor. O creștere continuă a nivelului de aspirații profesionale se va obține printr-o perspectivă axiologică menită să releve valoarea umană a activității de perfecționare profesională.

A învăța pentru viață*

ÎN ULTIMUL TIMP asistăm la încercări, unele deosebit de fertile, de depășire a viziunilor și concepțiilor unilaterale despre școală. Instituție cu un impact foarte puternic asupra individului și grupurilor sociale, în ultimă instanță și asupra societății, școala a făcut și face obiectul a numeroase studii științifice. Dacă, pînă în prima jumătate a secolului nostru, învățămîntul era tratat mai mult eseistic și într-o manieră impresionistă, astăzi predomină studiile empirice, cercetările concrete cu privire la procesul instructiv-educativ. Dar nu numai atît. Se întreprind numeroase investigații multi și interdisciplinare, școala fiind unul dintre domeniile realității sociale cele mai complexe, în care au loc fenomene, procese și fapte sociale complicate și dificile. La acestea se adaugă și particularitatea obiectului (și subiectului în același timp) de educat și instruit: elevul. Aflat în plină dezvoltare fizică, biologică și intelectuală, acesta cunoaște o evoluție caracterizată prin schimbări în comportament, atitudini și viziunea asupra lumii și asupra lui însuși. Copilul și apoi adolescentul urmează să se adapteze la *exigențele școlii, dar și* școala este datoare să țină seama de cerințele elevului, cerințe ce exprimă mutațiile intervenite în dezvoltarea personalității sale.

Astăzi învățămîntul este suficient numai dacă elevul este considerat element intrinsec procesului de instrucție și educație. Altfel spus, dacă este coparticipant la toate activitățile școlare. Asupra acestui deziderat și, totodată, principiu al activității școlare moderne, stăruie cartea **A fi elev** scrisă de ADRIAN NECULAU. Cunoscut în viața științifică dar și în lumea școlii prin studiile sale competente, serioase și de ținută științifică în domeniul psihologiei sociale (cu deosebire pe problematica liderilor), universitarul ieșean se înscrie în rîndul generației de psihologi — afirmată în anii '70 — S. Chelcea, D. Grama, C. Mamali, P. Mureșan, preocupată de îmbinarea abordării teoretice cu investigarea concretă a proceselor psihologice.

Lucrarea lui Neculau se vra a fi un studiu despre școală prin prisma poziției educatului, deci așa cum este ea văzută de acesta. Premisa de la care pleacă autorul în demersul său este că **procesul de învățămînt nu este numai act de transmitere de cunoștințe și însușire, ci și un proces social și psihosocial.** De aici, susține Neculau, **necesitatea pentru cercetarea socială de a considera școala ca organizație social-economică în care sistemul relațiilor interpersonale reprezintă un factor esențial al afirmării personalității celor care alcătuiesc colectivitatea școlară.**

Cercetarea prezentată de autor, bogată în informații și concluzii inedite, are ca obiectiv principal cunoașterea școlii ca un sistem organizațional, ca o realitate psihologică complexă ce trece dincolo de simplul raport emițător-receptor. Fără a răpi cititorului plăcerea de a descoperi el însuși în cartea discutată, idei interesante, menționăm o concluzie

(Continuare pe coperta a 3-a)

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ

* Adrian Neculau, „A fi elev", Editura „Albatros", București, 1983.

Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice

Prof. univ. dr. ION RADU
Conf. univ. dr. MIRON IONESCU
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca

PROBLEMA EVALUĂRII — în termeni de o anumită precizie — a rezultatelor obținute într-o cercetare psihopedagogică nu este deloc ușoară, date fiind dificultățile „măsurării" cînd este vorba de fapte educaționale. Cercetătorul profesionist, preocupat să se înscrie în paradigma științei exacte, tinde spre o exprimare numerică obținută cu mijloace mai precise, utilizînd în prelucrarea datelor aparatul statistico-matematic. Cadrele didactice din învățămîntul preuniversitar sînt înclinate să extindă, în cercetarea psihopedagogică, mijloacele curente de evaluare (note școlare, calificative etc.). Între limbajul condensat, uneori sofisticat al cercetătorului și resursele evaluării cuvenite urmează să se creeze punți de comunicare, menite să apropie mijloacele aprecierii obișnuite de cerințele investigației științifice.

Desigur, există o evaluare la nivelul activității obișnuite. În munca sa curentă cu elevii — la lecție, în activități practice și educative — învățătorul/profesorul transmite cunoștințe, formează deprinderi, cultivă sentimente etc., desfășurînd paralel o muncă de observare și evaluare imediată: consemnează gradul de reușită al fiecărui moment al lecției, reține eficiența procedeelor utilizate, calitatea prestațiilor unui elev sau altul, manifestări de neatenție sau de indisciplină în clasă, legate de anumite etape ale activității, de tehnicile de lucru aplicate sau de elemente de conținut. În chip firesc, asemenea aprecieri pot apărea ca adnotări în planurile sau schițele de lecție, consemnîndu-se mai ales feedback-ul activității respective: gradul ei de reușită, ce anume s-a înțeles mai greu de către elevi, care au fost tehnicile de lucru eficiente, ce este demn de reținut pentru viitor etc. Într-o anchetă efectuată în rîndul cadrelor didactice pe tema *„Cum vă dați seama de rezultatul unei lecții, de reușita ei?"*, se relevă drept **indici de reușită ai activităților la clasă (1)** prestația elevilor în „momentele de vîrf" ale lecției, răspunsurile lor la întrebări de dezvăluire a cauzalității fenomenelor, la probleme-cheie care cer reflexie și argumentare; **(2)** gradul de participare a elevilor; **(3)** reușita momentelor de fixare și de muncă independentă la lecție; **(4)** calitatea și volumul aplicațiilor practice, justețea exemplificărilor aduse de elevi; **(5)** participarea majorității clasei la fixarea cunoștințelor (inclusiv a elevilor slabi); **(6)** răspunsuri bune și foarte bune la verificarea cunoștințelor în ora următoare ș.a. Fără a contesta justețea acestor indici concluzia care s-a impus a fost aceea că profesorul/învățătorul efectuează, adesea, pentru evaluarea activității, un sondaj de volum prea redus atît asupra conținutului lecției, cît și asupra clasei (M. I o n e s c u, 1972). Într-o investigație psihopedagogică nu ne putem mulțumi doar cu asemenea aprecieri globale, ci tindem spre o înregistrare cît mai precisă a rezultatelor.

Cînd urmărim din afară mersul unei lecții luăm drept cadru de observație și apreciere *momentele lecției*, făcîndu-se paralel anumite aprecieri, sublinieri, adnotări, marcate cu „+", respectiv „—", după cum este vorba de aspecte pozitive sau negative. Este una din posibilitățile directorului sau inspectorului școlar care asistă la ore. Profesorul nu poate fi însă simultan actor și spectator, el poate fi însă asistat de un coleg sau un grup de colegi care evaluează lecția. Nu este obligatoriu să se ia drept cadru de analiză și evaluare numai momentele lecției. Se poate asocia acestei proceduri studiul dinamicii schimburilor dintre profesor și elevi, dialogul viu la lecție, procesul relațional din clasă. Se ia drept unitate în acest caz ceea ce se comunică în cadrul unei intervenții. Profesorul prezintă o informație, un fapt, un document, adresează o întrebare clasei, pune o notă etc.; la rîndul lor elevii dau răspunsuri, pun întrebări, cer lămuriri ș.a.m.d. Se consemnează aceste modalități de schimb între profesor și elevi pe baza unei grile de observație. Cunoașterea unui fenomen face pași înainte cînd se substituie unei viziuni globale o observare și evaluare mai analitică.

Sistematizînd încercările mai multor autori, G. Mialaret (1974) propune o *grilă de urmărire a lecției* care poate servi și ca bază de evaluare numerică. Iată rubricile acesteia: *1)* Prezintă o informație, un fapt, un document; dezvoltă un conținut; *2)* pune o întrebare, caută o informație; *3)* răspunde la o întrebare; *4)* face un comentariu, discută despre răspuns; *5)* reia ideea, o reformulează, ajută să progreseze discuția; *6)* dă o dispoziție, o indicație de lucru; *7)* apreciază, dă o notă.

După cum se vede, unele rubrici privesc munca profesorului *(1* și *6)*, altele se referă mai ales la „replica" elevilor *(2* și *3)*; există rubrici în care se colectează date atît despre elevi, cît și despre profesor *(4, 5* și *7)*.

Practic, se întocmește un tabel cu două intrări, care se mai numește și matrice. Pe coloanele tabelului se trec „personajele" situației: profesor, elevi, clasa ca grup. Pe liniile tabelului se înscriu cele 7 categorii date mai sus. Pentru a releva contribuțiile școlarilor în mod diferențiat se pot rezerva în rubrica „elevi" atîtea subcoloane cîte grupări dorim să facem (de ex., elevi f. buni, buni, mediocri, slabi). Trasînd bare transversale, în căsuțele tabelului se repartizează comunicările sau intervențiile profesorului, respectiv răspunsurile elevilor, apoi reacțiile clasei luată ca grup și se numără în final aceste mesaje (bare transversale), stabilindu-se proporții în funcție de categorii (pe linii) și „personaje" (pe coloane). Se obține astfel o estimare numerică a procesului relațional pe parcursul activității.

Desigur, studiul cantitativ este în acest caz grosier, pentru că ceea ce se ia drept unitate — o comunicare, un gest, un moment de tăcere etc. — constituie o aproximare statistică rapidă. Limbajul cifrelor devine însă mai convingător decît o simplă estimare globală în cuvinte. Se pot stabili anumite regularități. De exemplu: în lecția expozitivă, raportul dintre intervențiile profesorului și participările elevilor este de 9 la 1. S-a verificat că modul de repartizare a intervențiilor în diferite rubrici, precum și dinamica lor, se înscriu într-o distribuție caracteristică pentru un profesor și pentru un tip de lecție.

După cum se vede, în urma unei experiențe, a unei anchete, a unei observații sistematice, se obține de regulă o colecție de date, dintre care unele capătă expresie numerică, altele sînt aprecieri, comentarii verbale, adnotări, observații etc. Aceste date urmează a fi ordonate și condensate într-o formă ușor inteligibilă. Evaluarea presupune deci o modalitate de condensare a datelor. Nu poți expune sau etala într-o lucrare toate faptele brute (cele mai semnificative se pot selecta și trece în anexele lucrării). Ceea ce se impune ca prim pas este găsirea unui *cadru de clasificare*. Spre exemplu, momentele lecției sînt un cadru de ordonare și clasificare; de asemenea rubricile tabelului preconizat de G. Mialaret. Într-o anchetă asupra opțiunilor profesionale, de pildă, cadrul de clasificare este dat de înseși profesiunile indicate de aceștia.

Se întocmesc tabele de centralizare a datelor și se fac totalizări pe coloane sau linii. Datele finale pot fi redate grafic cu ajutorul unor *diagrame de comparație*, care se pretează la moduri foarte variate de prezentare. Un exemplu în acest sens oferă figura 1.

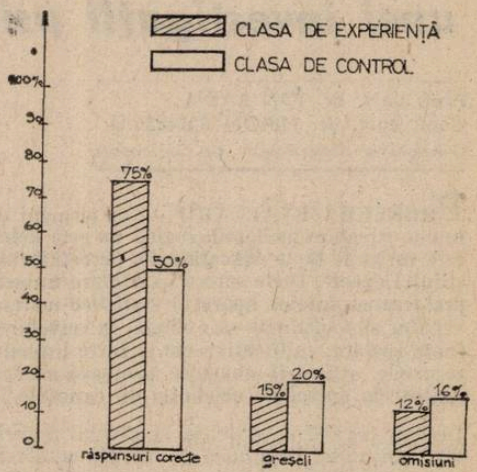


Fig. 1 — Diagrama de comparație

Graficul constă în esență din coloane (dreptunghiuri) paralele avînd aceeași bază sau lățime. Se utilizează hașurări diferite și grupări de coloane pentru a marca diferențe sau „denivelări" constatate în funcție de criterii pertinente. Coloanele, proporționale ca lungime cu procentele pe care le reprezentăm pot fi așezate vertical sau orizontal, avînd alăturată o scară cu diviziuni marcate, indicînd procente sau alte mărimi utilizate (note, calificative etc.).

O modalitate frecventă de evaluare, care furnizează cele mai stabile valori numerice, este aceea care operează o *dihotomie simplă*, în sensul că distinge între prestația bună (corectă) și cea nulă sau greșită. Prin termenul de prestație înțelegem răspunsuri orale, probe scrise, probe practice, produse ale activității etc. În cazul acesta se determină un indice sau *procent global de exactitate* **(Pe)**. Se raportează totalul răspunsurilor (probelor) corecte la punctajul maxim posibil în grupul respectiv.

Exemplu. Într-un experiment de instruire programată la gramatică au fost cuprinse trei clase paralele cu efective diferite: *clasa A* cu 37 de elevi, *clasa B* cu 29 de elevi și *clasa C* cu 41 de elevi. Primele două clase *(A* și *B)* au fost clase de experiență. La încheierea experimentului s-au dat probe de control identice. Lucrarea dată comportă 12 puncte, adică 12 recunoașteri exacte.

Verificîndu-se lucrările, s-au consemnat răspunsurile exacte, erorile și s-au determinat omisiunile. Dacă s-ar reține numai erorile și omisiunile, experiența ar fi apreciată doar prin aspectul negativ, ceea ce poate fi irelevant. Proporția de răspunsuri corecte trebuie să atingă un nivel apriori stabilit (de exemplu 75%) pentru a considera rezultatele ei demne de luat în considerare. În consecință, s-a reținut ca indicator numărul de răspunsuri exacte, datele finale fiind condensate într-un tabel.

Clasa		Nr. elevi	Total răspunsuri corecte
De experiență	A	37	364
	B	29	285
De control	C	41	315

Cifrele absolute (364, 285 și 315) nu pot fi comparate nemijlocit pentru că efectivele celor 3 clase diferă destul de mult. Urmează să recurgem la exprimarea procentuală. În exemplul dat, fiecare lucrare în parte comportă 12 puncte (recunoașteri exacte). Punctajul maxim (R_{max}), relativ la fiecare clasă, se află înmulțind efectivul acesteia cu 12. Formula de calcul pentru procentul de activitate va fi:

$$P_e = \frac{R_e}{R_{max}} \times 100$$

În exemplul dat vom avea succesiv:

$$\frac{364}{444} \times 100 = 82 \qquad \frac{285}{348} \times 100 = 76$$

$$\frac{315}{492} \times 100 = 64$$

Se vede ușor cum clasele de experiență (*A* și *B*) se detașează destul de net de clasa de control (*C*). De asemenea, se remarcă faptul că în clasele *A* și *B* valoarea procentului de exactitate (P_e) depășește 75%, adică reperul apriori stabilit, în timp ce a clasei de control întrunește abia 64%= (valoarea P_e).

Cînd determinarea valorii R_{max}. în formula de mai sus devine dificilă, se poate lua totalul răspunsurilor date (corecte+greșite).

Firește, procedeul înfățișat se aplică numai *unui anumit tip de probe și anume, în cazul* în care întrebările (sarcinile) ce compun testul sînt de dificultate apropiată pentru a putea condensa într-un singur număr totalul lor. De asemenea, se presupune că temele (sarcinile) pot fi individualizate și enumerate (de exemplu, numărul de ortograme sau numărul de exerciții etc.).

Trebuie spus că există experiențe în care nu este nevoie de clasă de control. De exemplu, cînd se introduce un conținut nou (o programă nouă) și se instituie clase de experimentare a însușirii cunoștințelor, nu este cazul să luăm paralel clasă de control în care acest conținut lipsind s-ar crea un „dezavantaj" încă de la plecare și atunci o comparație n-are sens. În asemenea situații se fixează apriori un reper (procent de reușită) care să fie atins (de ex. 75%) și se judecă rezultatul experienței în funcție de distanța față de reperul prestabilit.

Trebuie menționat în continuare că simplitatea în materie de evaluare și notare nu înseamnă și validitate de ordin psihopedagogic. Ignorarea greșelilor sau a variantelor *intermediare între răspunsul exact* și cel nul poate însemna o pierdere sensibilă de informație. În asemenea situații se pot întocmi grafice comparative recurgînd la cadre de clasificare sugerate de specificul cercetării.

În anumite domenii — de exemplu, în învățarea ortografiei sau a operațiilor de calcul ș.a. — *este relevantă și cota de erori înregistrată*, pentru fiecare elev, în pretest și posttest.

Pentru evaluarea rezultatelor unei experiențe se pot întocmi, în asemenea situații, grafice simple. Se consemnează cota de erori a fiecărui elev în pretest și se face o clasificare a acestora de la cel mai bun la cel mai slab, acordîndu-se numere de ordine corespunzătoare. Aceste numere de ordine se trec pe orizontală de la 1 la *n*, avînd cîte o diviziune pentru fiecare elev. Pe verticală se notează numărul de greșeli. La încheierea experienței se notează numărul de greșeli comis de aceiași elevi în posttest, trasîndu-se linia respectivă. În figurile 2 și 3 sînt date exemple de acest fel*. În clasa de control efectivul a fost 26 iar în clasa de experiență 25.

În consecință pe orizontală vor apare 26, respectiv 25 de diviziuni. Linia punctată redă numărul de greșeli în pretest iar linia continuă — cota de erori înregistrată de aceiași elevi în posttest. Simpla privire a graficelor relevă diferențele dintre cele două clase.

Se poate proceda în aceeași manieră luînd ca indicator numărul de răspunsuri exacte, alura curbei inversîndu-se în acest caz.

(Vezi fig. 2 și 3 din pagina urmatoare)

Există și posibilitatea combinării: determinarea procentului de exactitate (*Pe*) asociată cu grafice comparative ale erorilor.

Evaluarea prin note școlare. Studiile de docimologie au arătat marea variabilitate în evaluările profesorilor. Experiențe de notare multiplă dezvăluie diferențe în notarea unuia și aceluiași profesor examinator, precum și discordanțe dintre notările simultane ale acelorași probe de către mai

* Exemplele sînt extrase dintr-o lucrare de gradul I, întocmită de Abrudan Eleonora, profesoară la o școală din Cluj-Napoca.

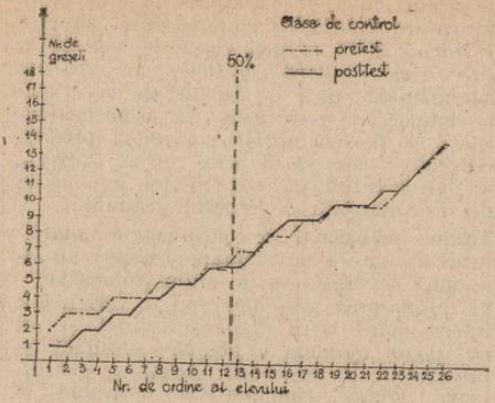


Fig. 2

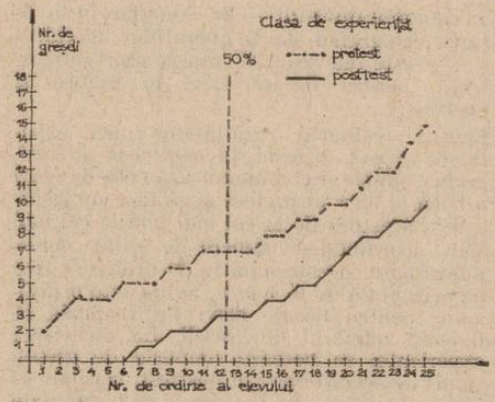


Fig. 3

mulţi examinatori. Sursa acestei variabilităţi rezidă în „ecuaţia personală", deci în subiectivitatea evaluatorului. De aici creditul ştiinţific redus acordat evaluării rezultatelor cercetării prin note şcolare.

În contextul participării cadrelor didactice la diferite timpuri de cercetare (comunicări la diferite sesiuni, elaborarea lucrărilor de gradul I etc.), evaluarea prin note şcolare este admisă doar cu anumite restricţii care impun un efort sporit de obiectivare a evaluării şi notării.

În acest cadru s-ar putea lua în considerare unele modalităţi practicate într-o oarecare măsură în şcoală ca, de exemplu, atribuirea de punctaj ca la olimpiadele şcolare pe obiecte şi echivalarea lor ulterioară în note apoi elaborarea unui barem stabilit prin discuţia colectivă precum şi introducerea evaluării multiple (cel puţin doi). Toate acestea au ca element comun stabilirea unei *grile comune de evaluare.*

Baremul în forma cea mai simplă se prezintă ca o descompunere a notei globale într-un anumit număr de note parţiale sau descompunerea punctajului global într-un set de puncte parţiale (Nöizet, Caverni, 1978).

A stabili un barem sau o grilă de evaluare înseamnă a descompune tema dată într-un anumit număr de subteme cărora li se atribuie apoi puncte... Un barem mai elaborat constă din întocmirea unei liste cu ceea ce aşteaptă profesorul să obţină de la elevi adică oferta pozitivă maximă şi lacunele în cunoştinţe, greşeli probabile etc. În practica evaluării şi notării, din păcate, se dau numai punctele de penalizare pentru partea negativă, adică pentru greşeli de conţinut, omisiuni, greşeli ortografice, stil etc. Astfel, evaluarea se face adesea „în negativ" prin retragerea de puncte dintr-un maximum anticipat.

În sensul prezentat baremul este echivalent cu o grilă de evaluare.

Termenul de barem este uneori utilizat şi în sensul de barem minim, exprimînd, de exemplu, ce ar trebui să ştie elevii la finele unei clase, respectiv al unui ciclu de şcolarizare.

Este vorba de un test reprezentativ şi cuprinzător care să permită departajarea între „admis" şi „respins". Aici baremul ar fi reperul de limită în termenii de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi în funcţie de care se consideră admis, respectiv respins un elev sau altul.

Baremul cel mai eficient se dovedeşte a fi cel stabilit prin discuţia colectivă a grupului de evaluatori şi stabilirea de comun acord a grilei de evaluare şi notare.

Pentru ilustrare dăm un test de cunoştinţe de teorie literară la clasa a X-a, însoţit de baremul stabilit apriori de profesor.

Pentru a verifica gradul de stăpînire a termenilor de bază, profesorul — după ce a insistat la lecţii asupra lor pe baza dicţionarelor şi a manualului — selectează termeni: gen epic, gen liric, romantism, metafora, pastel, meditaţie, mit. Pentru testul de cunoştinţe stabileşte 5 subteme, fixînd următoarele punctaje:

1. Definiţi 7 termeni literari	7 p.
2. Recunoaşteţi figurile de stil din versurile „Bătrîne Olt!-cu buza arsă/ Îţi sărutăm unda cărunţă".	4 p.
3. Daţi exemple de epitete şi comparaţii întîlnite în operele literare studiate (4 exemple)	4 p.
4. Indicaţi specii literare ce aparţin genului epic şi liric (cîte trei exemple)	6 p.
5. Enumeraţi etapele mai importante în dezvoltarea literaturii române şi daţi exemple de scriitori care se includ în aceste etape	9 p.
(Timpul de lucru 35 minute)	30 p.

Avînd datele brute sub forma de punctaje, ele pot fi prelucrate direct fără a trece prin mijlocirea notelor şcolare. Se alege un reper-limită situat la graniţa dintre admis şi respins, în funcţie de conţinutul probei, aşa cum este de pildă nota 5 în scara de notare. În exemplul care urmează acest reper sau nivel critic este întîmplător tot 5. Datele sînt ordonate de la 0 la 0,2 în dreptul fie-

CLASA DE EXPERIENȚĂ (N=36)

Punctaj	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nr. elevi	7	—	—	3	—	2	3	5	4	—	—	—	2	2	1	1	1	1	1	3	—

CLASA DE CONTROL (N=29)

Punctaj	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nr. elevi	15	3	1	—	—	1	—	1	1	—	—	—	2	3	1	1	—	—	—	—	1

cărui punctaj fiind trecut numărul de elevi cu punctajul respectiv. Datele sînt autentice, fiind culese dintr-o experiență de învățămînt programat. (Vezi tabelul de mai sus).

În continuare, avînd fixat nivelul critic, se întocmește un tabel cu 6 căsuțe, în care vor fi cele 3 coloane de repartizare a evaluărilor: punctaj inferior nivelului critic, punctaj egal nivelului critic și punctaj superior nivelului critic. Transcriind în procente, se fac apoi comparațiile de rigoare și se trag concluziile ce se impun. De exemplu, în tabelul respectiv se remarcă proporția superioară a celor cu punctajul superior reperului la sută (61,3%) și în același timp proporția mai redusă în prima coloană (27,8%).

Clasa	Nr. elevi	Punctaj sub nivelul critic		Punctaj egal nivelul critic		Punctaj superior nivelului critic	
		n	%	n	%	n	%
De exper.	36	10	27,8	2	5,5	24	61,3
De control	29	19	65,5	1	3,4	9	31,3

Firește, există și metode statistice mai elaborate decît cele preconizate mai sus, metode în care intervine testul ipotezei nule (de pildă, proba medianei). Dacă datele brute se convertesc în ranguri sau număr de ordine într-o ierarhizare a ansamblului de date se poate utiliza testul *U*. Un exemplu cu date complete se poate găsi în „Pedagogie", cap. XIX (I. Radu, 1979.) Plecînd de la atribuirea de puncte se poate trece la note școlare.

Notele obținute la probe școlare de diferite tipuri (orale, scrise, grafice, practice etc.) pot fi deci considerate indici de reușită într-o investigație psihopedagogică cu condiția de a reduce la minimum arbitrariul operației de notare și a obține o diferențiere mai netă a rezultatelor la probele pe parcurs și finale. Pornind de la punctaje, acestea se convertesc apoi în note obișnuite pe baza unui tabel de echivalare. Iată un tabel de echivalare punctaj-note, aplicat la o lucrare de control final.

Punctaj	Notă	Punctaj	Notă
0 p	1	9, 10, 11 p	6
1 9	2	12, 13, 14 p	7
2, 3 p	3	15, 16, 17 p	8
4, 5 p	4	18, 19 p	9
6, 7 8, p	5	20 p	10

Notele stabilite pe bază de punctaj pot fi centralizate în tabele sau prezentate sub formă grafică.

Tabelul de mai jos oferă datele necesare pentru comparația rezultatelor unei experiențe de muncă diferențiată la matematică. S-a lucrat cu aceeași clasă după schema pretest — experiment — posttest.

Note	Pretest (f)	Posttest (f)
1	—	—
2	—	—
3	1	—
4	2	1
5	8	1
6	7	5
7	7	5
8	5	11
9	1	4
10	1	3
Total	30	30

În coloana primă sînt notele de la 1 la 10, în a doua frecvența notelor în postest, deci la încheierea experimentului. Datele obținute, respectiv notele de 10—9, 8—7, 6—5 și sub 5 pot fi grupate, iar transpuse în grafic (fig. 4), pot reda rezultatele comparative.

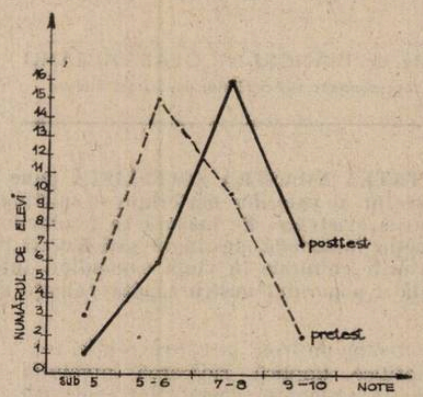


Fig.

Urmărind figura se constată un anumit progres de la pretest la posttest, apare însă întrebarea dacă progresul este relevant pentru a putea afirma că aceasta se datorește muncii diferențiate. Pentru aceasta ar trebui infirmată ipoteza întîmplării sau ipoteza nulă.

În finalul celor patru articole despre cercetarea psihopedagogică se impun cîteva considerații.

— Obiectivul nemijlocit evaluării îl formează ceea ce în pedagogie numim cunoștințe, priceperi și deprinderi, adică efectele imediate. Efectele formative sînt efecte de termen lung și se instalează în ritm lent. Cine ar îndrăzni să pretindă — scrie G. Landsheere — să cuantifice influența cîtorva săptămîni sau luni de învățămînt asupra dezvoltării spiritului critic, a creativității, a capacității de analiză și sinteză etc.? Într-adevăr rezultatele în plan formativ fiind mai curînd mijlocite și evaluarea lor ridică probleme dificile, pînă în prezent deschise.

Pedagogia practică — în măsura în care depinde de aptitudinile personale — este o îmbinare de tehnică și artă. O metodă în sine nu asigură succesul predării; intervin și abilitățile cadrului didactic. Într-un experiment școlar a fost cuprins un *modul* de biologie, stabilindu-se aceleași obiective, același material de predare și testare, o metodologie de lucru bine definită și cu grupe de elevi echivalente. În final s-au găsit diferențe semnificative între 6 profesori participanți la cercetare. Se poate spune că diferențele dintre profesori/învățători sînt mai numeroase decît deosebirile dintre metodele de lucru.

Cunoașterea de către cadrele didactice a tehnicilor de investigare psihopedagogică este motivată de faptul că: *a)* un profesor poate fi cercetător sau aspiră să devină; *b)* el poate fi colaboratorul privilegiat al cercetătorului; *c)* trebuie cunoscut abc-ul investigației pentru a putea profita de achizițiile cercetărilor științifice, a avea acces la lucrări specializate de profil psihopedagogic *d)* îmbinînd predarea cu elemente de investigație personală poate realiza o pedagogie practică mai suplă (G. Mialaret).

BIBLIOGRAFIE

1. Ionescu, Miron, *Clasic și modern în organizarea lecției*, Editura „Dacia", Cluj-Napoca, 1972.
2. Noizet G, Caverni J.P., *Psychologie de l'evaluation scolaire*, Paris, P.U.F., 1978 .
3. Mialaret, G., *Analyss psychologique des situation educatives*, în Traité des sciences pedagogiques, 4, Paris, P.U.F. 1974.
4. Radu Ion., *Cercetarea pedagogică. Aportul ei la realizarea obiectivelor învățămîntului*, Cap. XIX din Pedagogie, E.D.P., București, 1979.

Cultura economică componentă indispensabilă a pregătirii cadrelor didactice

Prof. univ. dr. IVANCIU-NICOLAE VĂLEANU

Membru corespondent al Academiei de Științe Sociale și Politice

SOCIETATEA NOASTRĂ SOCIALISTĂ pune în centrul dezvoltării omul cu trebuințele sale, omul creator al valorilor materiale și spirituale, beneficiar, pe baza pricipiilor de echitate, de bunurile existente. Pe măsură ce randamentul muncii productive crește, iar odată cu el și producția materială destinată satisfacerii trebuințelor de bază, o importanță sporită capătă valorile culturale în viața oamenilor. Interdependența între cultura materială și cea spirituală a poporului nostru capătă valențe noi.

Promovarea pe un front larg a revoluției tehnico-științifice implică ridicarea nivelului pregătirii profesionale a membrilor societății și, concomitent cu aceasta, *lărgirea orizontului cultural ca mijloc de dezvoltare intelectuală a membrilor ei.* Întotdeauna pregătirea profesională a fost potențată de ridicarea nivelului cultural; acum însă, acest lucru se resimte mai mult ca oricînd.

Pentru cerințele acestui articol circumscriem cultura la componenta ei spirituală, iar gradul de cultură la măsura cunoștințelor din variate domenii. Școala de diverse grade, începînd cu cea elementară și terminînd cu doctoratul, cursurile postuniversitare, este mijlocul principal de formare culturală a tineretului, iar reușita acțiunii depinde în mare parte de nivelul pregătirii cadrelor didactice, de orizontul lor cultural, ca și de modul transmiterii cunoștințelor, de antrenarea tineretului studios în procesul însușirii active a cunoștințelor de specialitate, ca și a celor care contribuie la lărgirea orizontului cultural. *Cultura economică se dovedește a fi o componentă a culturii generale a omului contemporan*, căreia în țara noastră i se atribuie o importanță sporită. În școală tot tineretul patriei noastre capătă mai întîi „cunoștințe economice", iar mai apoi parcurge economia politică și alte discipline economice, în funcție de nivelul și profilul pregătirii.

1. Cultura economică, parte integrantă a pregătirii generale a membrilor societății

Omul se deosebește de alte ființe prin capacitatea de a-și imagina și proiecta acțiunile, proiecție în care se regăsește și o componentă sau o motivație economică. Nu exagerăm cînd spunem că omul în general gîndește economic întotdeauna; indiferent dacă-și dă seama de acest lucru, el își verifică activitatea printr-un efort de comparare a acțiunilor întreprinse cu rezultatele obținute. Știința a stabilit cu mai bine de două secole în urmă că economicul stă la baza dezvoltării întregii societăți, iar oamenii gîndesc cum trăiesc. Cu sau fără vrerea noastră economicul se infiltrează tot mai mult în conștiință — se vorbește frecvent de o conștiință economică — , își face loc, sistematic sau întîmplător, cu profunzime sau superficial în bagajul de cunoștințe. El se integrează în cultura pe care o căpătăm și ne servim fiecare de unele sau altele din componentele ei în chip profesional, după specialitatea exercitată, sau neprofesional, profesiunea însăși beneficiind de favorurile cunoștințelor economice.

Este semnificativă o remarcă făcută de K. Marx cu privire la modul în care unii scriitori receptează și redau cunoștințele economice. După el, din romanele lui Balzac și Zola înțelegi mai bine economia decît din unele lucrări și tratate de specialitate.

În zilele noastre domeniul tehnic se cere tot mai mult judecat prin prisma economicului și socialului. Întotdeauna proiectele tehnice, inovațiile, patentele și licențele, tehnicile și tehnologiile folosite sau cele ce urmează a fi introduse au fost însoțite de motivații economice în termeni de cheltuieli-rezultate; *acum se cere imperios luată în considerare dimensiunea economico-ecologică. Înlocuirea genului tradițional de creștere economică cu un altul prin care să se folosească mai rațional resursele naționale, să se refacă și îmbunătățească mediul ambiant implică o revoluționare a modului de a produce, dar și a aparatului tehnic de producție.* Marile realizări ale științei economice contemporane sînt legate de matematizarea ei. Prin folosirea aparatului matematic modern adecvat — știința economică a căpătat noi posibilități de apreciere a aspectelor cantitative ale vieții economice și de măsurare a intensității fenomenelor ei. Econometria, Cibernetica, Informația economică, extrem de necesare și utile, nu pot fi promovate cu succes fără o cultură economică adecvată a matematicienilor, fizicienilor, electroniștilor și ale altor specialiști, sau fără o cultură matematică, fizică, ecomomică, electronică etc. a economiștilor.

Puținele cazuri aduse în discuție nu sînt o pledoarie pentru întoarcerea la enciclopedism, ci pentru o pregătire rațional-multilaterală a tineretului care să-și însușească cunoștințele necesare exercitării „meseriei", pe fondul unei culturi generale și nu rupte de ea. *Cunoștințele economice care li se oferă prin disciplinele de specialitate se cer integrate ca judecăți, motivații și aprecieri economice pe care să le facă, în limitele strict necesare predării domeniului dat, de la profesorul de matematică pînă la cel de electronică, de la profesorul de biologie pînă la cel de chimie, de la profesorul de istorie pînă la cel de filozofie.* Dar ca să se poată face așa ceva se cer depășite granițele ultraspecializării (înțeleasă ca o rupere a fiecărei discipline din programa științelor), deschiderea canalelor de comunicație între discipline și științe, includerea culturii economice ca parte integrantă a pregătirii cadrelor didactice, ca ele la rîndul lor să imprime acest lucru pregătirii generale a membrilor societății noastre socialiste multilateral dezvoltate.

2. Cuplul cultură economică — știință economică

Știința economică privită ca ansamblu coerent, într-o concepție dată, a cunoștințelor despre viața economică, despre legile, categoriile, procesele, fenomenele, mecanismele și instituțiile ei — stă la baza culturii economice, se interferează strîns, dar nu se identifică întru totul cu ea. Știința oferă suport culturii economice. Prima investighează viața economică și-i descoperă legile care-o generează în totalitate sau în diverse compartimente ale ei. Cultura economică se alimentează din rezultatele științei acestui domeniu și sub forma cunoștințelor economice, alimentează pregătirea membrilor societății la diverse niveluri; la aceasta o contribuție importantă o au cadrele didactice. În mod firesc, una este pregătirea economică a cadrelor didactice de specialitate și alta este cea a cadrelor de nespecialitate, atît ca arie de cuprindere a cunoștințelor, cît și ca nivel de profunzime. Cadrele didactice de economie au parcurs și parcurg forme sistematice de pregătire la facultăți de specialitate, se perfecționează prin doctorat, cursuri postuniversitare, pregătiri pentru concursuri de grade didactice, consfătuiri anuale, urmărirea, de dorit, sistematică a literaturii de specialitate, trebuind să se țină la curent cu noile realizări ale științei economice. E drept, analizele făcute de brigăzi, consfătuirile și dezbaterile scot la iveală serioase rămîneri în urmă ale unor cadre didactice de economie, puse în dificultate uneori de către cei pe care trebuie să-i învețe. Cadrele didactice de alte specialități își formează cultura economică mai mult sau mai puțin sporadic, trebuind să urmărească sistematic literatura de specialitate a domeniului pe care-l profesează. Pentru ele important este studiul documen-

telor de partid, al lucrărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, în care sălășluiește o înaintată gîndire economică. Elaborarea unor cursuri de economie specifice pregătirii inginerilor, agronomilor, medicilor, literaților, constituie un ajutor prețios. Publicarea în revistele de specialitate (fizice, chimice, biologice, istorice, geografice etc.) de studii economice adecvate domeniului dat, cu realizările mai recente ale acestor științe, constituie o modalitate de stimulare a implementării culturii economice în pregătirea cadrelor didactice nespecialiste în acest domeniu. Un instrument util îl constituie și dicționarele economice, elaborate cu mult discernămînt, acurateță și pe înțelesul tuturor. *Se impune reeditarea dicționarului de economie politică*, de la al cărui prim ediție a trecut deja un deceniu, timp în care știința economică a cunoscut o seamă de realizări. În plus, *se resimte nevoia unui dicționar de economie în general*, pentru neeconomiști, cu cunoștințe selectate din întregul sistem al științelor economice care să le alimenteze cultura economică.

Atît pentru specialiști, cît și pentru nespecialiști s-ar cere lucrări, studii în care să se aprecieze, periodic, stadiul științei economice, progresele și domeniile rămase în urmă.

Întrucît cultura economică și puterea ei de penetrație în mintea oamenilor ține, în mare măsură, de starea științei economice, mi-am propus să relev cîteva dintre problemele cu care este confruntată în zilele noastre. Căci, ca orice știință, și cea despre economie are problemele ei: realizări și neîmpliniri. Printre realizări, trebuie amintite cel puțin cele legate de matematizarea acestei științe; abordarea sistemică și corelată a vieții economice la nivel micro, macro și mondo; viziunea prospectivă și introducerea metodei scenariilor; elaborarea de teorii și modele ale dinamicii, creșterii și dezvoltării economice; noile economii politice ale subdezvoltării și concepțiile despre noua ordine economică internațională; teorii ale performanțelor sistemelor economice și ale optimului economic; concepții și teorii ale mecanismelor economice etc. Realizări sînt numeroase, pentru unele din ele acordîndu-se Premiul Nobel pentru economie. În multiple domenii țara noastră s-a afirmat cu contribuții valoroase, printre care am aminti doctrina Ceaușescu cu privire la economia societății socialiste multilateral dezvoltate, concepția românească despre noua ordine economica internațională, fundamentarea modelului românesc de creștere economică etc. Rămîneri în urmă importante se resimt în domeniul teoriei valorii, la toate cele trei niveluri: micro, macro și mondo economic.

În spațiul marxist al științei economice subdezvoltarea vizează îndeosebi insuficienta prelucrare a teoriei valorii — spre a fi transformată în instrument operațional, în neabordarea domeniului metamorfozei suferite de substanța socială a valorii, atunci cînd se schimbă între țări cu orînduiri sociale diferite și alte domenii. În spațiul nemarxist, unde domină teoria utilității și a productivității marginale, subdezvoltarea nu este legată de instrumentarul de măsurare a valorii de întrebuințare și a costurilor, a elasticității cererii sau ofertei (domenii în care s-au înregistrat unele progrese), ci de relevarea, de către realitate, a lipsei de consistență a teoriilor ca atare. În virtutea acestui fapt economiștii dezidenți radicali solicită readucerea în actualitate a teoriei ricardiene a valorii-muncă.

Nu putem scăpa de „fantoma" noțiunii de „lume a treia", cu sau fără ghilimele, pînă cînd nu vor fi elaborate teorii adecvate despre natura mixtă a economiilor acestei părți din lume, ca și despre modurile de producție specifice, tranziționale existente. Mai sînt încă deficitare, în ciuda unor progrese înregistrate, teoriile despre mecanismele economice actuale, inclusiv din țările socialiste. Rămîneri în urmă se remarcă și în domeniul prelucrării teoretice a unui gen nou al creșterii economice, în cel al raportului creștere-dezvoltare în lumea actuală, al corelației dintre plan și piață în diverse genuri de economii și altele.

Cerințele dezvoltării contemporane conferă științei economice un loc de frunte și există suficiente temeiuri ca ea să figureze în învățămîntul nostru printre disciplinele de bază. Există însă puncte de discordanță între locul atribuit de societate, pe de o parte, nivelul ei de dezvoltare și modul în care-și îndeplinește misiunea, pe de altă parte.

Pe plan mondial conceperea progreselor cu nerealizările, rămînerile în urmă au condus la aprecieri drastice la adresa științei economice; după unele ea parcurge o puternică criză, după altele este subdezvoltată sau în curs de dezvoltare. Nu cred că întreaga știință economică se află în criză sau pretutindeni și în toate compartimentele este subdezvoltată. O știință — oricare ar fi ea: Fizica, Biologia, Chimia, Mecanica, Istoria, Filozofia etc. — intră în criză atunci cînd paradigma ei (componentele fundamentale legate de obiectul concepției, metodă și funcții) este pusă sub semn de întrebare și se cere înlocuită cu o nouă paradigmă. Acest lucru este larg recunoscut pentru știința economică burgheză, care prin keynesism a introdus o nouă paradigmă cu valabilitate relativă și de scurtă durată, punîndu-se iarăși problema unei noi paradigme. Din acest punct de vedere știința economică marxistă nu este în criză, paradigma ei nu-i pusă sub semnul întrebării oferind largi posibilități de cunoaștere științifică a vieții economice, inclusiv a noilor ei componente, procese, fenomene și mecanisme. Rămîneri în urmă, nerealizările nu se datoresc paradigmei, ci insuficientului efort concertat al cunoașterii dogmatismului care a afectat negativ știința economică marxistă o bună perioadă de timp. Ceea ce

a fost în criză — și, în măsura în care se mai perpetuează, — nu sînt fundamentele științei economice marxiste, ci dogmatismul, formele dogmatice care au închistat-o și i-au frînat dezvoltarea. Procesul reînnoirii pe care îl cunoaște știința economică marxistă, în ultimele două decenii, oferă temeiuri să se creadă că ea se va putea ridica la înălțimea prestigiului conferit de societate.

În țara noastră suflul nou și înnoitor adus de Congresul al IX-lea al P.C.R. și de ideile novatoare ale tovarășului Nicolae Ceaușescu au deschis un front larg împotriva dogmatismului și au stimulat inovația teoretică în domeniul științei economice. Îmbogățirea științei economice prin sporul de cunoaștere, într-o optică nouă, oferă un conținut adecvat de idei pentru sporirea influenței componenței economice a culturii pe linia ridicări nivelului ei la cadrele didactice de specialitate sau nespecialitate, pentru ca, și prin ele, să se realizeze dezvoltarea spirituală, multilaterală, a mebrilor societății noastre.

3. Cultura economică și practica economică

Cultura economică, ca ansamblu de cunoștințe din acest domeniu de care dispune populația, nu este și nu poate fi ruptă de practica economică. Din ea își trage seva și pe ea o slujește. Cunoștințele despre economie transmise tineretului studios sînt cele care izvorăsc, în primul rînd, din realitățile și nevoile de dezvoltare independentă a țării noastre într-o bună interdependență. Programul adoptat la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român, stabilind obiectivele fundamentale ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării țării noastre spre comunism, a pus la baza direcțiilor de acțiune componente economice cum sînt: *creșterea puternică a forțelor de producție, pe baza cuceririlor revoluției tehnico-științifice, în care economicul se împletește strîns cu tehnicul; dezvoltarea în continuare a industriei socialiste, orientarea ei fermă spre ramurile și subramurile de înaltă tehnicitate care valorifică în mod superior resursele de materii prime și muncă socială; dezvoltarea intensivă a agriculturii — ramură de bază a economiei naționale; creșterea productivității muncii sociale, pe baza mecanizării și automatizării procesului de producție; creșterea continuă a eficienței economice, reducerea cheltuielilor materiale, folosirea cît mai eficientă a mijloacelor materiale și a forței de muncă; asigurarea unui raport corespunzător între fondul de consum și fondul de dezvoltare în vederea creșterii în ritm înalt a întregii economii și multe alte direcții care, înfăptuite, să ridice țara noastră în rîndul țărilor dezvoltate economic și să-i asigure o civilizație superioară, socialistă.*

Direcțiile amintite, la care pot fi adăugate și altele, subliniază legătura strînsă dintre economic și tehnic — o dovadă în plus a nevoii pregătirii economice a cadrelor tehnice dar și invers, în limite raționale —, dintre cultura și practica economică. Înfăptuirea direcțiilor de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate presupune acțiuni concertate la scară micro și macroeconomică în cadrul planului național unic, implică angajare hotărîtă a întregii populații active. De ridicarea nivelului pregătirii profesionale a oamenilor, ca principală forță de producție, de cultura lor în general, inclusiv cea economică, depinde în mare măsură realizarea obiectivelor propuse.

Cultura economică contribuie la sporirea gradului de conștientizare a acțiunii oamenilor, la înțelegerea de către muncitori, maiștri, ingineri, chimiști, fizicieni, biologi, geologi, constructori etc. a semnificației și implicațiilor reducerii cheltuielilor de producție, sporirii coeficientului de utilizare a fondurilor fixe, de rotație a celor circulante, creșterii productivității muncii, economisirii energiei și materiilor prime, sporirii eficienței economice etc.

Orice societate din orice țară are un mecanism economic al ei, prin care se realizează dezvoltarea. Funționarea mai bună sau mai rea depinde în mare măsură de cunoașterea lui de către toți oamenii populației active, indiferent de domeniul sau specialitatea în care lucrează. Trecerea, din inițiativa tovarășului Nicolae Ceaușescu, la un nou mecanism economico-financiar, încă din deceniul trecut, a solicitat, pe lîngă măsurile organizatorice, mari eforturi de cunoaștere, de investigare a componentelor, inclusiv a legilor economice esențiale, ca și a legităților funcționale, pentru a fi pus în mișcare în așa fel încît să se asigure un ritm sporit al dezvoltării, o eficiență ridicată în condiții de trecere de la acumulări cantitative la o nouă calitate în întreaga economie și societate.

Pregătirea economică a tineretului solicită din partea corpului profesoral nu numai pregătire, cunoștințe, dar și măiestrie pedagogică, pentru a da, selectiv, fiecărei categorii de tineret ce-i trebuie din ansamblul compartimentelor științei economice, cît și ce îi este necesar din multitudinea de cunoștințe.

Tratatul de „Economie contemporană", în curs de elaborare, va oferi pentru toți, specialiști și nespecialiști în economie, un important izvor de cunoaștere a vieții economice și a reflexului ei ideatic, teoria economică în stadiul actual de dezvoltare.

MANUALUL ŞCOLAR ŞI EXIGENŢELE CALITĂŢII

Elaborarea noilor manuale de limba şi literatura română pentru învăţământul liceal

Prof. dr. CONSTANŢA BĂRBOI
Inspector general în M.E.I.
Prof. dr. ION NEGREŢ
Liceul Pedagogic din Bucureşti

MODERNIZAREA CONTINUĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ROMÂNESC solicită transferul rapid în practica şcolii a celor mai noi rezultate ale cercetării psihopedagogice. Desigur, este vorba de un proces continuu, desfăşurat raţional, implicînd deopotrivă îndrăzneală şi prudenţă.

Necesitatea reconstruirii planurilor şi programelor de învăţămînt, bunăoară, obligă la luarea în considerare a cercetărilor unui domeniu psihopedagogic relativ recent constituit: teoria *curriculum*-ului*; neîndoielnic însă, transferul rezultatelor cercetării în acest domeniu nu poate fi făcut oricum, ci numai ţinînd seama de condiţiile specifice ale învăţămîntului românesc integrat cu cercetarea şi producţia.

Consideraţii metodologice recente au stat în atenţia noastră în vederea ameliorărilor pe care le-am propus în legătură cu noua programă pentru predarea-învăţarea limbii şi literaturii române în liceu. În mod obligatoriu preocupările de ameliorare a „terenului acţiunii" nu se pot reduce la optimizări aduse programei şcolare. Ele vor fi continuate în direcţia unei concretizări progresive. În concepţia noastră, odată precizate prin programa de învăţămînt, obiectivele generale şi specifice ale predării-învăţării limbii şi literaturii române în liceu, a conţinuturilor adecvate realizării acestor obiective, a performanţelor standard ce se cer atinse de către întreaga populaţie şcolară se impune crearea unor auxiliare pedagogice pe măsură. În acest sens, se înscrie şi reelaborarea manualelor de limba şi literatura română pentru învăţămîntul liceal. Este o activitate ce se va desfăşura în deplină concordanţă cu celelalte optimizări operate anterior, în programă, pe „terenul acţiunii" pedagogice.

Dacă în programa de învăţămînt s-au operat modificări substanţiale în direcţia creşterii preciziei şi rigorii — de exemplu, prin definirea obiectivelor terminale, elaborarea modelului pedagogic al disciplinei, stabilirea performanţelor-standard aşteptate şi a itemilor pentru evaluările sumative — manualele vor fi construite astfel încît să poată fi folosite, de către elevi şi de către profesori, ca instrumente de realizare eficientă a exigenţelor noi precizate în programa de predare-învăţare.

* După D'Hainaut (1981) acţiunea ped agogică se poate situa la trei niveluri: *a)* definirea unei politici a educaţiei; *b)* gestiunea acestei politici şi a acţiunii care decurge din ea; *c)* realizarea în fapt a *acţiunii educative*.

J. Goodlad (1966) observase că asemenea niveluri ridică problema definirii la diferite trepte de decizie a obiectivelor pedagogice. Există evident un prim nivel de definire politică a obiectivelor pedagogice, pe baza căruia se stabilesc *finalităţile generale* sau ţelurile educative ale unui sistem de învăţămînt dat; urmează, apoi, un nivel intermediar care presupune stabilirea *scopurilor* educative ale respectivului sistem, derivate din ţeluri; în fine, urmează nivelul pedagogic propriu-zis la care se stabilesc *obiectivele concrete* ale *acţiunilor educaţionale*.

Asupra înţelesurilor acestor termeni s-a elaborat o apreciabilă literatură pedagogică; dincolo de divergenţe nesemnificative, majoritatea autorilor acceptă această „*structură ternară*" a *stabilirii obiectivelor* pedagogice. *Nivelul politic*, *nivelul intermediar* (sau de administraţie) şi *terenul acţiunii* (sau nivelul pedagogic propriu-zis) au roluri diferite în organizarea curriculum-ului, dar între ele există legături precise de subordonare de la primul spre ultimul.

În aceste condiții *manualul nu mai poate fi elaborat oricum. El nu mai este un manual de „autor", ci un corpus de tehnici și procedee pedagogice bine delimitate și cu utilitate exclusivă în vederea realizării obiectivelor prestabilite.* Așa cum s-a procedat și în cazul elaborării programei de învățămînt, colectivele de autori de manuale vor ține seama de o serie de exigențe pedagogice a căror ordine de prioritate presupune, pe primul loc, *obiectivele educaționale.* Dependente riguros de politica educațională și de orientările generale ale învățămîntului românesc actual, obiectivele pot fi considerate ca predeterminînd o serie de *aspecte de principiu* privind elaborarea manualului, precum și *conținutul* și *structura* acestuia.

Metodologia pe care o prezentăm a făcut obiectul unor dezbateri în colective de cadre didactice, autori de manuale, inspectori școlari, comisia de specialitate. Invităm, în continuare, la dezbatere, cadrele didactice de specialitate, în vederea îmbunătățirii propunerilor respective.

1. Aspecte de principiu

1.1. Orice manual elaborat conform exigențelor elementare de tehnologia educației și de proiectare pedagogică este, înainte de orice, un instrument de realizare a unor sarcini de învățare focalizate pe obiective pedagogice prestabilite. În al doilea rînd, manualul eficient este un auxiliar pe care profesorul îl poate utiliza pentru a facilita acțiunea de proiectare și dirijare a proceselor de învățare pe baza cărora se va determina realizarea de către elevi a obiectivelor pedagogice avute în vedere.

1.2. Din acest punct de vedere manualul eficient poate fi descris prin cel puțin două caracteristici fundamentale:

a) Manualul eficient nu este un rezumat de tratat, ci un mijloc de realizare a anumitor obiective educaționale riguros definite (determinate de solicitări sociale și de necesități psihologice);

b) „Logica" unui manual nu este analogă cu cea a domeniului de cunoaștere respectiv, ci este determinată de obiectivele pedagogice urmărite în procesul de învățămînt și de particularitățile practice ale celor care învață.

1.3. Conținutul unui manual eficient este alcătuit din cel puțin două componente:

a) Descrierea sintetică a manualului;

b) Descrierea detaliată a obiectivelor, sarcinilor de învățare și a conținutului.

1.4. Descrierea sintetică a manualului va preciza:

a) obiectivele pedagogice generale ale manualului;

b) structura schematică a conținutului, în funcție de obiectivele manualului, titlurile capitolelor sau unităților instrucționale și legăturile logice dintre acestea.

1.5. Detalierea manualului constă în descrierea capitolelor (unităților instrucționale) în ordinea logică a învățării.

1.6. Fiecare capitol va preciza cel puțin 3 componente:

a) obiectivele terminale ale capitolului;

b) temele de învățare (în funcție de obiectivele terminale) (lecții);

c) sugestii pentru evaluările sumative (cumulative) constînd în itemi cu focalizare pe obiectivele terminale.

1.7. Fiecare temă (lecție) va preciza:

a) obiectivele operaționale ale învățării temei;

b) sarcinile de învățare cu „țintă" pe obiectivele operaționale;

c) materialul informativ („conținutul de specialitate") necesar realizării sarcinilor de învățare;

d) sarcinile de asigurare a retenției și transferului.

1.8. Sarcinile de învățare (exerciții, probleme etc.) vor fi de două feluri:

a) sarcini obligatorii — stabilite în vederea realizării performanțelor standard (minim acceptabile) de către toți elevii;

b) sarcini facultative — stabilite pentru a depăși nivelul performanțelor minimale de către elevii cu disponibilități de învățare depășind media.

1.9. Materialul informativ va fi, de asemenea, de două feluri:

a) obligatoriu — necesar realizării sarcinilor obligatorii;

b) facultativ (lecturi facultative sau sugestii bibliografice de lectură extra-manual).

1.10. Materialul informativ poate fi alcătuit din:

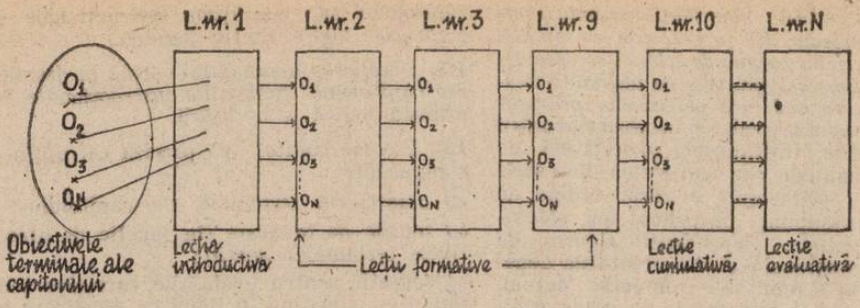
a) informații verbale (privind viața și opera scriitorilor; texte critice; fragmente de operă; sinteze);

b) informații non-verbale: fotografii, scheme, hărți logice, hărți literare, tablouri sinetice etc.

1.11. Sarcinile de asigurare a retenției și transferului sînt teme (sarcini) de muncă independentă care pot fi folosite pentru a preveni uitarea și discontinuitatea învățării; ele sînt, de fapt, „teme de învățare acasă"; pentru a fi eficiente acestea se alcătuiesc de așa natură încît să răspundă următoarelor exigențe;

a) să „țintească", în același timp, obiective realizate prin învățarea temei respective în clasă și obiective ale următoarei teme de învățare;

b) să „țintească" obiective operaționale aparținînd unor clase taxonomice superioare



Schema pct. 2.3.

(sinteză, evaluare, gîndire divergentă) și nu unor clase taxonomice inferioare (reproducere etc.);

c) să constituie „ancore" între obiectivele unei teme deja învățate și ale unei teme ulterioare pregătind elevul pentru munca intelectuală eficientă și studiul independent.

2. Un mod posibil de proiectare a conținutului unui capitol în manualul de limba și literatura română

2.1. Temele (lecțiile) și legăturile dintre ele în vederea realizării unui capitol se stabilesc în funcție de obiectivele terminale ale capitolului.

2.2. De aceea, în componența fiecărui capitol vor intra cel puțin următoarele teme (lecții):

a) Lecția introductivă — care să prezinte:
— obiectivele întregului capitol;
— structura conținutului (temele normatoare)
— obiective operaționale și sarcini de lucru introductive (obligatorii și facultative).

b) Lecții formative—de studiere în detaliu, în ordine logică sau cronologică a problematicii abordate.

b) Lecție (lecții) cumulativă — de sistematizare și reintegrare a conținutului abordat în lecțiile formative în raport cu obiectivele terminale.

d) Lecția evaluativă — de măsurare sumativă a nivelului performanțelor finale în raport cu obiectivele terminale ale capitolului.

2.3. Schematic, un capitol poate fi structurat astfel (vezi schema pct. 2.3. din capul paginii):

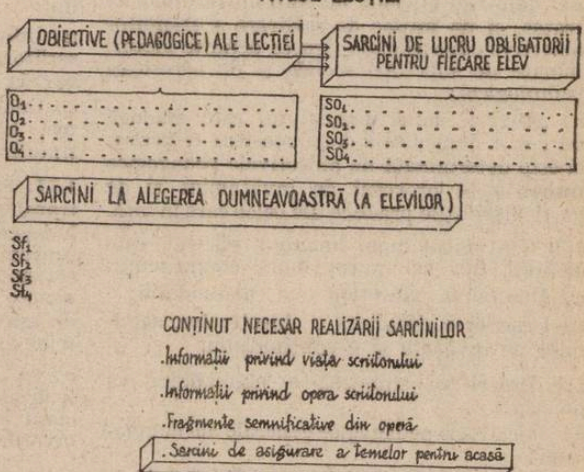
3. Structura unei lecții introductive

3.1. În structura unei lecții introductive ar trebui, obligatoriu, ca elevul să capete „imaginea globală" a ceea ce urmează să studieze; prin urmare el ar trebui să cunoască:
a) obiectivele terminale ale capitolului care urmează a fi studiat, adică:
— competențele
— performanțele finale
— nivelul performanțelor finale (criteriile de reușită) în funcție de care va fi evaluat (sumativ) în final.
b) structura conținutului care va fi studiat (ce scriitori, ce opere vor fi studiate etc.).

3.2. În lecția introductivă vor trebui urmărite obiective operaționale introductive și realizate sarcini de lucru introductive deduse din obiectivele terminale, pregătind studiul detaliat (formativ) al capitolului.

4. Structura lecțiilor formative

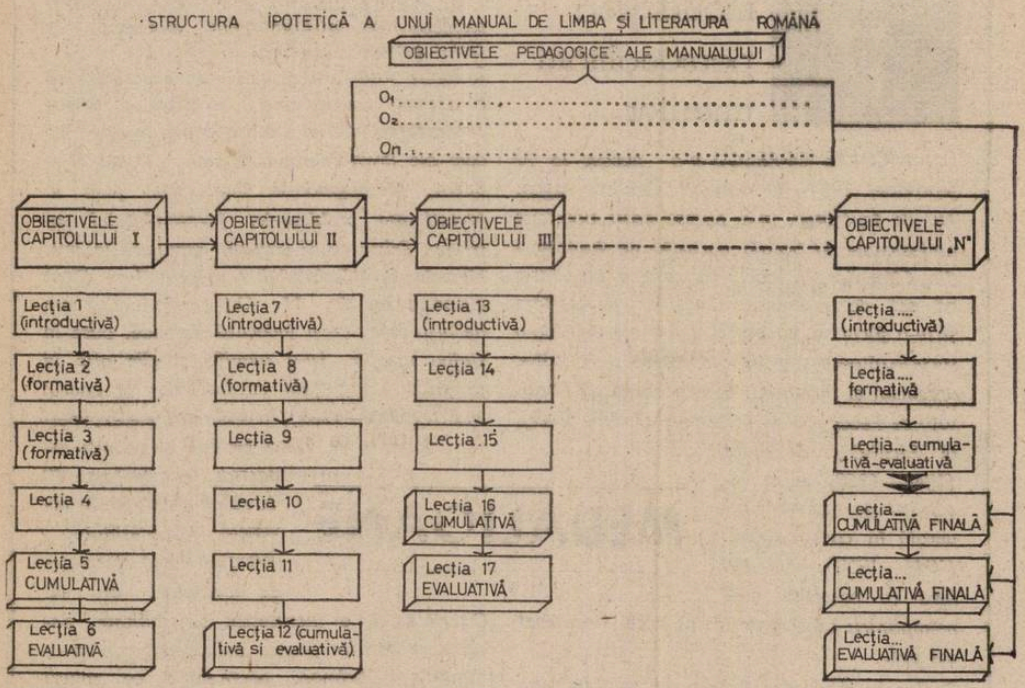
4.1. În orice lecție formativă trebuie cuprinse, în succesiunea de mai jos, cel puțin următoarele componente:
a. obiective operaționale (capacitățile + performanțele standard minimale).



Schema pct. 4.2.

b. sarcini de învățare cu „țintă" pe obiective:
a) obligatorii
b) facultative (performative).
c. conținutul necesar realizării sarcinilor de învățare:
— informații privind viața scriitorului;
— informații privind opera scriitorului;
— fragmente sugestive dintr-o operă;
— texte critice: aprecieri celebre etc.;
— scheme, hărți literare, tablouri sintetice etc.;
— sugestii pentru studiu sau lectura individuală.

4.2. Schematic, structura lecției formative poate fi reprezentată precum în schema pentru pct. 4.2. de la pag. 54, jos.



„Sinteze de pedagogie contemporană" la al treilea volum*

TRATATUL „Sinteze de pedagogie contemporană", proiectat în patru volume, a ajuns deja la al treilea, „Domenii ale pedagogiei".

Aceste „domenii ale pedagogiei", în viziunea autorilor, sînt: pedagogia socială, pedagogia muncii și profesiilor, domeniul educației permanente, pedagogia handicapaților și pedagogia comparată, care reprezintă, de fapt, părțile lucrării.

În condițiile în care „educația se află astăzi în centrul tuturor teoriilor despre dezvoltarea socială și creșterea economică" (p. 26), pedagogia socială (prima parte a lucrării) reprezintă un domeniu deosebit de important. În privința metodologiei cercetării fenomenelor socioeducaționale, în afara unor metode ca cea sociometrică, sistemică sau simulare, sînt prezentate și altele, mai puțin cunoscute cum ar fi metoda econometrică, actuală și de importanță. Ea urmărește contribuția învățămîntului la dezvoltarea economică, planificarea fluxurilor de elevi și cadre didactice pe ani și cicluri precum și analiza stării demografice, a structurii educaționale și profesionale a personalului muncitor, a direcțiilor de dezvoltare economico-socială pentru a prevedea fluxurile școlare, toate acestea pe baza unor modele matematice, a unor formule și ecuații. Mai e de amintit, apoi, metoda de analiză empirică a raporturilor cauzale. Scopul acestei metode este de a releva dacă o mulțime de interpretări cauzale este coerentă, „gradul în care variația unui efect dat este determinată de fiecare cauză particulară" (p. 26).

Tot în cadrul primei părți se tratează și raportul dintre educație și dezvoltare socială. În acest sens sînt avansate o serie de idei menite să nuanțeze principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, atît de important pentru școala românească: sistemul de învățămînt, deși este dependent de caracteristicile dezvoltării sociale, are o relativă autonomie funcțională (p. 32); integrarea învățămîntului cu activitatea productivă „trebuie să pornească de la analiza structurii interne și a specificului celor două domenii, ca și de la identificarea punctelor lor de convergență, spre a evita posibile dereglări în ambele sensuri"; este inadecvată „economicizarea exagerată a învățămîntului, prin centrarea excesivă a activității educaționale pe formarea și calificarea forței de muncă"; rolul social al școlii nu trebuie să se rezume la formarea

(Continuare în p. 61)

N.D. PÂRVU, VIOREL PRELICI

**Domenii ale pedagogiei*, coordonator Stanciu Stoian, București, E.D.P., 1983

Vocație și patos în modelarea personalității tinerilor

MEDALIOANE

Dr. NICOLAE OPRESCU s-a născut la 10 februarie 1924 în comuna Dobrești-Argeș. Fiu de învățător, și-a purtat pașii uceniciei profesionale la Școala normală de învățători din Cîmpulung-Muscel, pe care a absolvit-o ca șef de promoție. Studiile universitare și le-a făcut la București, fiind marcate de o surprinzătoare sete de cunoaștere și un adînc umanism al formației. Este licențiat al Facultății de Pedagogie și Psihologie (1945—1949), al Facultății de drept (1946—1950) și al Facultății de economie generală în cadrul A.S.E. (1946—1950), rămînînd însă cu nostalgia unei neîmpliniri: conservatorul, pe care l-a urmat doi ani.

Opțiunea, socotim a fi fost cea mai fericită, este cea de astăzi: cariera didactică. Funcționează timp de 19 ani la Institutul pedagogic și apoi, din 1969 pînă în prezent, la Universitatea din București, unde a predat cursuri și a condus seminarii de pedagogie generală, metodica matematicii, psihopedagogia învățămîntului primar, pedagogie profesională, precum și practică pedagogică.

Personalitatea dr. N. Oprescu nu-i simplu de conturat. Echilibrul dimensiunilor constituie marca distinctă a personalității sale: cadru didactic cu vocație, autentic cercetător, inepuizabil propagator al ideilor noi în rîndul educatorilor, sensibil căutător de oameni și dialog, cetățean cu un puternic simț al responsabilității. Rafinament de gîndire și simțire, simplitate și adîncime, dr. N. Oprescu a scris apropiat, accesibil și cu înțeles. Puternica dorință de ordine, de rigoare pozitivă l-au făcut să se lase mai puțin prins în mrejele speculativului, preferînd, mai totdeauna, chipul lucrului exact și, pe cît posibil, concret. Stau mărturie cunoscutele și apreciatele cursuri și lucrări: „Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar" (1974); „Metodica predării aritmeticii în școala generală" (în colab., 1965); „Didactica" (1978); lucrarea sa de doctorat „Rolul formativ al învățămîntului matematic în ciclul primar" (1973) ș.a.

În multe studii și-a propus o întemeiere critică a acțiunii educaționale, în altele a adîncit cunoașterea istoriei școlii noastre, în altele pe cele ale învățămîntului primar, gimnazial și liceal, prelungindu-le înțelesurile pînă la investigația problemelor învățămîntului superior. Dăruirea și pulsația continuă la problemele învățămîntului românesc l-au făcut cunoscut pe dr. N. Oprescu, ca om de atitudine, cu o judecată limpede, puse în slujba binelui. Le-a manifestat din plin în perioada funcționării ca inspector în cadrul M.E.Î. (1958—1969), în nenumăratele expuneri și întîlniri cu cadrele didactice, în cele peste 40 de studii publicate în revistele de specialitate.

Avînd la bază formație de învățător, dr. N. Oprescu a manifestat sensibilitate, pasiune și dăruire pentru psihopedagogia învățămîntului primar; participînd cu soluții realiste la rezolvarea problemelor care frămîntă masa învățătorilor.

Lecția celor peste 34 de ani de muncă și de dăruire nobilei profesiuni de modelator al conștiinței tineretului, a exemplelor de omenie, a aleselor sentimente patriotice și nobilelor trăsături caracteriale merită să fie reținută. Și aceasta, cu atît mai mult cu cît reușitele și nereușitele sale vor fi fost, neîndoielnic, mai mari și mai adînc trăite decît am putut-o noi face aici, într-un mod atît de neîmplinit, dar plini de gîndul mulțumirilor pentru tot ce a realizat.

Îl așteptăm pe dr. Nicolae Oprescu la ceasul aniversărilor viitoare, dorindu-i acum, la a 60-a aniversare, sănătate, putere de muncă și fericire, întru binele său, a familiei și al școlii românești pe care o slujește cu demnitate și abnegație.

Dr. IOAN NEACȘU

Pasiune — devotament — competență profesională

Eleva de odinioară — cu ochi căprui, cu părul strîns în codițe, cu vorbă blîndă, potolită în comportare — după absolvirea Școlii Pedagogice din Ploiești, în anul 1950, a pornit cu încredere să-și desfășoare munca pentru care a fost pregătită de un destoinic colectiv de profesori.

Primele impresii, ca educatoare la Grădinița Nr. 2 din Ploiești, îi sînt vii, nealterate. Nu uită nici figura blîndă a directoarei de la Grădinița nr. 1 din Ploiești, care a primit-o cu o căldură deosebită și a îndrumat-o cu tact pedagogic — pe care l-a luat drept exemplu de urmat — cu competență, discernămînt, sobrietate și echilibru, calități pe care i le-a transmis și ei. Acolo i-a fost, de fapt, școala formării pentru profesiunea vieții. Acolo i-au fost insuflate dragostea și încrederea în tot ceea ce avea să facă și face. Toate aceste calități ale directoarei ei de la Grădinița nr. 1 din Ploiești Lucia Neagu și le-a însușit.

Trecuseră doar trei ani de la absolvire și la 1 aprilie 1954, Lucia Neagu a fost promovată în funcția de inspector școlar pentru învățămîntul preșcolar, la secția de învățămînt a orașului Ploiești.

În acea perioadă orașul Ploiești avea circa 25 de grădinițe, cu aproximativ 60 de educatoare. Localurile grădinițelor nu erau dintre cele mai corespunzătoare, pe atunci, iar baza didactico-materială era încă slab dezvoltată. Lucia Neagu, sprijinită de organele locale de partid și de stat a obținut fonduri și materiale necesare îmbunătățirii condițiilor de funcționare a grădinițelor. Știa că munca de inspector școlar presupune multiple obligații, cărora trebuia să le facă față — și le-a făcut — cu succes și demnitate datorită spiritului ei organizatoric, inițiativei, principialității și perseverenței în muncă, pe care le-a aplicat în bogata-i activitate social-obștească, desfășurată în calitate de vicepreședintă a Comitetului municipal de femei și ca vicepreședintă a comisiei județene de îndrumare a Organizației Șoimii Patriei. Pornind de la propria-i experiență, acumulată în anii de activitate cu copiii — începînd cu situațiile mai dificile și ajungînd la cele ce au reprezentat pentru ea imbold în muncă — și-a propus să manifeste încredere în capacitatea de efort a educatoarelor, stimulîndu-le spiritul creator în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Noilor absolvente le-a vorbit cu înțelegere și căldură despre importanța profesiunii alese, despre rolul formativ al grădiniței, le-a acordat sprijinul și îndrumarea necesare. Lucia Neagu știa că o primire rece, distantă, înseamnă, înainte de toate, lipsă de tact pedagogic. De aceea a căutat să-și îndrume subalternele cu competență, în activitate. Le-a acordat înțelegere și bunăvoință, căldură sufletească și dragoste — toate necesare oricărui început de drum.

Calea nemijlocită pentru îndrumarea și controlul educatoarelor — fie ele tinere sau cu o mai îndelungată activitate — a constituit-o asistența la activități, prilej cu care le-a urmărit îndeaproape pregătirea de specialitate, pregătirea metodică, competența în utilizarea materialului didactic, modul cum respectau particularitățile de vîrstă ale copiilor, munca diferențiată cu aceștia, dezvoltarea gîndirii lor creatoare. Și, de fiecare dată, impresiile culese în timpul asistențelor au fost discutate cu fiecare educatoare în parte, iar apoi în colectiv, stimulînd pe cele care obțineau rezultate bune și dovedeau inițiativă creatoare.

Pentru a obține rezultate bune — care i-au făcut cinste — Luciei Neagu nu i-a fost deloc ușor. Să ne gîndim de pildă că avea în zona ei de activitate atît educatoare din mediul urban, cît și din cel rural, fiind, deci obligată să acționeze diferențiat cu ele, așa cum este necesar să se lucreze diferit cu copiii, în activitățile de la grupe. În acest scop folosește convorbirile individuale care sînt cel mai bun prilej de cunoaștere și de cîștigare a încrederii educatoarelor.

Și rezultatele au fost deosebite. Și azi, ori de cîte ori este nevoie, Lucia Neagu este o prezență activă la cercurile pedagogice, în munca de zi cu zi a educatoarelor, dovedind același elan și putere de muncă din anii de neuitat ai începutului.

Pentru merite profesionale deosebite, etalate cu pasiune comunistă, cu devotament, cu elan, competență profesională și politică, Luciei Neagu i-au fost conferite: Ordinul Steaua Republicii Socialiste România clasa a V-a, Medalia muncii, titlul de educatoare fruntașă și alte recompense de ordin moral.

Activitatea desfășurată în aceste trei decenii, de cînd a fost promovată, pentru merite deosebite, inspectoare școlară aureolează personalitatea și munca de dăruire totală a Luciei Neagu.

SILVIA DIMA

Reforma şcolii de cultură generală şi profesionale din Uniunea Sovietică

În UNIUNEA SOVIETICĂ se înfăptuieşte reforma şcolii de cultură generală şi profesionale potrivit noilor cerinţe ale dezvoltării economice şi sociale, în condiţiile desăvîrşirii construcţiei socialismului dezvoltat. Principiile şi măsurile reformei sînt înscrise în hotărîrea plenarei C.C. al P.C.U.S. cu privire la „Principalele direcţii ale reformei şcolii de cultură generală şi profesionale"* În condiţiile desăvîrşirii socialismului dezvoltat, se arată în document, se petrec adînci transformări în toate sferele vieţii — în producţia materială, în relaţiile sociale, în cultura spirituală. Revoluţia ştiinţifico-tehnică se manifestă tot mai larg. Se înfăptuiesc programe economico-sociale de mare anvergură, se rezolvă probleme importante ale dezvoltării şi adîncirii democraţiei socialiste, ale întăririi modului de viaţă sovietic, ale formării omului nou. Toate acestea impun o abordare mai largă a pregătirii şi educării tineretului, îmbunătăţirea şi perfecţionarea sistemului şi conţinutului învăţămîntului general şi profesional.

Reforma şcolii de cultură generală şi profesionale urmăreşte — aşa cum se arată în proiect — rezolvarea următoarelor sarcini:

— ridicarea calităţii instrucţiei şi educaţiei, asigurarea unui înalt nivel predării fiecărei discipline, însuşirea trainică a bazelor ştiinţelor; îmbunătăţirea educării ideologice-politice, pentru muncă, morale, estetice şi fizice a elevilor; perfecţionarea planurilor şi programelor de învăţămînt, a manualelor, materialului didactic şi a metodelor de învăţămînt; eliminarea supraîncărcării elevilor, a complexităţii exagerate a materiilor de studii;

— îmbunătăţirea radicală a educării şi pregătirii pentru muncă, a orientării profesionale în şcoala de cultură generală; întărirea orientării politehnice, practice a predării, lărgirea considerabilă a pregătirii profesionale în învăţămîntul profesional-tehnic şi înfăptuirea trecerii la generalizarea pregătirii profesionale a tineretului;

— întărirea răspunderii elevilor faţă de calitatea învăţării, respectarea disciplinei şcolare şi de muncă, ridicarea activităţii lor sociale prin dezvoltarea autoconducerii în cadrul colectivelor de elevi;

— ridicarea prestigiului social şi autorităţii cadrelor didactice, îmbunătăţirea pregătirii şi perfecţionării lor teoretice şi practice, asigurarea deplină a necesarului de cadre didactice pentru toate instituţiile şcolare, mărirea salariilor cadrelor didactice şi maiştrilor-instructori, îmbunătăţirea condiţiilor lor de viaţă;

— întărirea bazei didactico-materiale a şcolilor şi instituţiilor preşcolare;

— perfecţionarea structurii şcolii de cultură generală şi profesionale şi a organelor de îndrumare a învăţămîntului.

În vederea atingerii acestor obiective şi pentru lichidarea unor fenomene negative şi neajunsuri ce s-au manifestat în activitatea şcolii şi în pregătirea elevilor, hotărîrea stabileşte schimbarea structurii învăţămîntului mediu general şi profesional. Acesta va avea o durată de 11 ani în loc de 10, cuprinzînd următoarele trepte:

— şcoala primară — clasele I — IV;

— şcoala medie necompletă — clasele V — IX;

— şcoala medie de cultură generală şi profesională, avînd următoarele tipuri: clasele X — XI ale şcolii medii de cultură generală; şcoala medie profesională-tehnică; şcoala medie de specialitate.

În cadrul acestei structuri **şcoala medie de cultură generală** va avea 11 clase. Se preconizează coborîrea vîrstei de şcolarizare de la 7 la 6 ani, realizîndu-se în mod treptat, începînd cu anul 1986, în raport cu asigurarea spaţiului de învăţămînt necesar şi al pregătirii cadrelor didactice, luînd în considerare, de asemenea, dorinţa părinţilor şi gradul de dezvoltare al copilului, precum şi condiţiile locale. În prima etapă o anumită parte dintre copii vor fi şcolarizaţi la 7 ani, iar copii de 6 ani vor fi pregătiţi, pe baza programelor unice, în şcoală şi în grupa mare la grădiniţă.

În **şcoala primară** (clasele I — IV) durata studiului va creşte cu un an (în prezent fiind de 3 ani), ce permite însuşirea mai temeinică de către copii a cititului, scrisului, socotitului, a deprinderilor elementare de muncă. Concomitent va fi realizată lichidarea supraîncărcării elevilor şi înlesnirea însuşirii bazelor ştiinţelor.

Şcoala medie necompletă (clasele V — IX) va avea o durată de cinci ani (ca şi în prezent) şi va asigura însuşirea bazelor ştiinţelor. La terminarea clasei a IX-a, elevii, avînd 15 ani, vor avea o pregătire medie necompletă. În anii de studiu se va realiza şi pregătirea lor generală pentru muncă. Această pregătire, coroborată cu o mai bună orientare profesională va permite o alegere mai fundamentată a viitoarei profesii. Şcoala de 9 ani reprezintă baza pentru obţinerea unei pregătiri medii de cultură generală şi profesionale pe diferite căi.

Şcoala medie de cultură generală şi profesională — avînd cele trei tipuri amintite mai sus — asigură pre-

gătirea medie de cultură generală și profesională a tineretului.

În clasele VIII — IX vor fi introduse în planurile de învățămînt discipline facultative (cicluri de matematică-fizică, chimie-biologie, științe sociale-umaniste), la alegere. În clasele X — XI se prevede pregătirea profesională în vederea însușirii unei meserii de masă.

Pentru a primi o calificare superioară sau pentru a-și însuși o meserie mai complexă, absolvenții școlii medii de cultură generală vor putea să se înscrie la secțiile cu durata de studii de un an ale școlilor medii profesionale-tehnice, la școli medii de specialitate cu durata de studiu de 2 — 3 ani, în învățămîntul superior. O parte dintre ei se vor încadra în ramurile economiei naționale conform pregătirii profesionale pe care au primit-o în școala medie de cultură generală. Avînd în vedere dorința unor tineri, părerile unor părinți și colective de muncă, se consideră utilă studierea problemei de coborîre a vîrstei la încadrarea în anumite munci sau meserii.

Aplicarea reformei va permite — se arată în document — ca în curs de unu-două cincinale să se realizeze întregirea pregătirii de cultură generală a întregului tineret cu pregătirea profesională. Aceasta va duce, în perspectivă, la apropierea și unificarea școlilor de cultură generală cu școlile profesionale și tehnice. Reforma prevede ca școlile profesionale tehnice de diferite tipuri, existente în prezent, să fie reorganizate într-un singur tip — **școala medie profesională-tehnică.** Absolvenții claselor a IX-a vor învăța în școlile medii profesionale-tehnice, de regulă, trei ani, obținînd calificarea profesională și completîndu-și, în același timp, pregătirea generală medie. Aceste școli pregătesc muncitori cu înaltă calificare pentru diferite ramuri ale economiei naționale și vor fi înființate pe lîngă trusturi de producție, întreprinderi, șantiere, organizații economice, iar în mediul rural pe lîngă întreprinderi agroindustriale, sovhozuri și colhozuri.

Un rol important în pregătirea tineretului vor juca **școlile medii de specialitate** (tehnice, pedagogice, sanitare, economice etc.) care pregătesc specialiști și organizatori de nivel mediu pentru producție, învățămînt, sănătate, comerț, cultură, deservire etc. Absolvenții tuturor tipurilor de școală medie vor avea dreptul de a se prezenta la admiterea în învățămîntul superior, pentru care vor fi elaborate noi reglementări. În document sînt expuse măsurile menite să asigure ridicarea calității procesului instructiv-educativ prin perfecționarea conținutului învățămîntului, eșalonarea mai rațională a materiilor de studiu, accentuarea caracterului practic, politehnic al predării, îmbunătățirea pregătirii profesionale, mărirea eficienței muncii educative. În acest context se are în vedere diminuarea efectivelor de elevi ale claselor astfel, ca treptat să se ajungă pînă la 30 de elevi în clasele I — IX, și pînă la 25 de elevi în clasele X — XI Se preconizează îmbunătățirea radicală a educării tineretului școlar pentru muncă, a pregătirii lui profesionale prin legarea mai strînsă a acesteia de procesul de producție. În acest scop se va mări timpul afectat pregătirii profesionale și practicii. În clasele X — XI elevii vor lucra o zi pe săptămînă direct în producție.

O serie de măsuri prevăzute vizează îmbunătățirea pregătirii activității și perfecționării cadrelor didactice, a statutului lor social, a condițiilor lor de viață și de muncă. În institutele pedagogice se va trece la 5 ani de studii, astfel încît în perspectivă toate cadrele didactice să aibă pregătirea superioară completă. S-a stabilit ca 1 septembrie, ziua deschiderii școlilor, să fie declarată Ziua științei de carte, sărbătoare a întregului popor. În vederea intensificării propagandei pedagogice s-a prevăzut înființarea Societății Unionale de Pedagogie și a Muzeului Central al Învățămîntului din U.R.S.S.

Dezvoltarea bazei didactico-materiale, perfecționarea conducerii învățămîntului întregesc prevederile reformei care — așa cum se afirmă în documentul publicat — reprezintă o acțiune de mare importanță, cauză a întregului popor sovietic. Măsurile stabilite vor fi înfăptuite treptat, în decursul anilor 1984 — 1990, asigurînd ridicarea nivelului de cunoștințe și de cultură al oamenilor sovietici la o treaptă calitativ superioară.

Prof. MAGDA BÁNTÓ

Direcții ale dezvoltării învățămîntului din R. P. Chineză

MODERNIZAREA RAPIDĂ A CHINEI, în ultimii ani, a impus adoptarea unor măsuri de îmbunătățire a calității și eficienței învățămîntului, prin îmbogățirea permanentă a conținutului acestuia și prin îmbinarea teoriei cu munca productivă. Situația învățămîntului din această țară a cunoscut o evoluție deosebită prin aplicarea Legii învățămîntului din anul 1978, prin sporirea fondurilor destinate învățămîntului, prin ridicarea calității procesului de învățămînt, prin întărirea ordinei și disciplinei în vederea formării la noile generații a conștiinței socialiste.

În urma apelului lansat de către Secretariatul C.C. al P.C. Chinez în vederea modernizării sistemului de învățămînt, la începutul lunii iunie 1980 a avut loc o consfătuire, în cadrul căreia au fost discutate căile și mijloacele de înfăptuire a acestor obiective. La această consfătuire au participat membri ai conducerii departamentelor de învățămînt și ai unor instituții de învățămînt, precum și cadre didactice, care au pledat pentru diversificarea învățămîntului. Din anul 1981 s-a accentuat diversificarea învățămîntului, creîndu-se o serie de institute de învățămînt, avînd cursuri de zi, serale, prin corespondență, radio și T.V., precum și o serie de școli tehnice. Pentru a soluționa cît mai rapid problemele pe

care le ridică procesul instructiv-educativ[1] statul chinez, prin Ministerul Educației, tot în anul 1981, a preconizat o serie de măsuri:

— recunoașterea nivelului cunoștințelor, indiferent de modul cum au fost dobîndite;

— procesul de învățămînt se va desfășura conform planului;

— limitarea numărului școlilor secundare la capacitatea instituțiilor și universităților de a absorbi absolvenții acestora și mărirea numărului locurilor în învățămîntul profesional și tehnic;

— un număr cît mai mare de fabrici și întreprinderi să asigure pregătirea școlară a cadrelor înființînd școli profesionale (întreprinderile oferă baza materială, iar secțiile de învățămînt pun la dispoziție numărul necesar de profesori);

— consolidarea cunoștințelor din învățămîntul primar;

— lărgirea schimburilor de studenți între R.P. Chineză și alte țări;

— discutarea programelor de cercetare, publicarea și prezentarea lucrărilor de cercetare la diferite simpozioane în țară și în străinătate, participarea mai intensă la schimburile de informație științifică;

— reabilitarea profesorilor, victime ale unor excese din timpul „revoluției culturale";

— acordarea gradelor și a distincțiilor — un număr de profesori au fost distinși ca profesori emeriți.

Alte măsuri au fost luate pentru îmbunătățirea bazei materiale: dublarea și uneori triplarea terenurilor destinate unităților de învățămînt, mărirea numărului de clădiri afectate orelor de curs, de cămine, cantine, biblioteci, laboratoare, terenuri de sport etc. și ameliorarea proporției între personalul didactic și administrativ și numărul studenților.

Reforma învățămîntului și dezvoltarea învățămîntului profesional au impus:

1. Modificarea unei părți din programul ciclului al doilea al școlilor medii și introducerea treptată a cursurilor profesionale cu profil tehnic și agricol.

2. Transformarea unui anumit număr de școli medii generale de ciclul al doilea în școli medii profesionale cu profil tehnic sau agricol care oferă o școlarizare de trei sau patru ani, proporția cursurilor de cunoștințe generale în raport cu cursurile profesionale fiind de 6 la 4.

3. Crearea de școli medii profesionale cu profil tehnic de toate tipurile unde elevilor li se predă în principal cursuri de cunoștințe generale necesare.

4. Creșterea numărului celor admiși în școlile medii profesionale cu profil tehnic. Proporția numărului de candidați la aceste școli trebuie să fie de 2 sau 3 pe un loc (față de un candidat pentru un loc, cum era în anul 1981).

Una din prioritățile înscrise în politica statului chinez cu privire la procesul de instruire-educare a tinerei generații este educația morală în școală.

În ultimii ani, statul chinez se preocupă îndeaproape de sprijinirea educației morale, intelectuale și fizice a elevilor și de însușire a ideologiei socialiste potrivit căreia slujirea intereselor poporului este mai presus de orice.

[1] Cf. *L'éducation en Chine*, „La Chine aujourd'hui", Editions en Langues étrangères, Beijing, 1983, p. 179.

Una dintre sarcinile cele mai importante ale activității instructiv-educative din școală o reprezintă formarea la elevi a concepției științifice despre lume și viață și a unei morale sănătoase.

Cei peste 10 milioane de profesori chinezi, care au în grija lor peste 200 milioane de elevi din școlile primare și medii (în vîrstă de la 6 la 17 ani), se ocupă serios de educația ideologică și de dezvoltarea morală, intelectuală și fizică a copiilor.

Încă din 1979, Ministerul Educației din R.P. Chineză a reactualizat regulile de conduită pentru elevi, care au fost sistate în perioada „revoluției culturale". Astăzi regulile de comportare pentru elevi sînt luate drept criterii pentru aprecierea activității școlare și a altor activități extrașcolare.[2] După opinia premierului ZHAO ZIYANG, „modernizarea nu înseamnă numai progres material și dezvoltarea științei și culturii, ci și o largă răspîndire a moralei socialiste."

Pînă în prezent învățămîntul profesional din China s-a dovedit foarte eficient (are o durată de 2-3 ani, iar elevii sînt absolvenți ai primei trepte de liceu). Înființarea școlilor profesionale în funcție de necesitățile dezvoltării economice și ale pregătirii cadrelor pentru locurile de muncă stimulează pe elevii chinezi să-și aleagă profesiunea dorită și să învețe cît mai bine.

Începînd din anul 1983, în sistemul de admitere în învățămîntul superior a intervenit o modificare și anume că sînt preferați studenții care provin din mediul rural și care după absolvire doresc să se întoarcă în locurile natale.

Pe lîngă numărul fixat de studenți admiși, institutele de învățămînt superior încheie contracte de instruire cu diferite unități de angajare a personalului, iar cheltuielile pentru școlarizarea acestor studenți cu o medie de admitere mai mică sînt suportate de către aceste unități.

Pentru a pregăti specialiști care să răspundă cît mai bine necesităților modernizării Chinei, în momentul de față se ridică problema reorganizării învățămîntului superior. Pornind de la ideea că în China învățămîntul superior științific și tehnic trebuie să fie diversificat ca formă, iar formele trebuie să fie variate și accesibile, s-a ajuns la concluzia că trebuie să se introducă treptat cercetarea și învățămîntul interdisciplinar.

Datele recensămîntului din 1982 relevă în comparație cu cele ale recensămîntului din anul 1964, că numărul absolvenților din învățămîntul superior, a sporit de la 416 la 599 la 100 000 de locuitori.

[2] În toată China sînt popularizate următoarele reguli de conduită:
1 — Iubește patria, poporul și partidul. Învață cu sîrguință să fii un elev bun. 2 — Nu întîrzia la școală și nu lipsi de la ore decît dacă ai un motiv întemeiat. Fii atent la lecții și fă temele cu conștiinciozitate. 3 — Acordă atenție permanentă educației fizice și participă la activități extrașcolare. 4 — Respectă regulile de igienă, păstrează hainele periate și curate. 5 — Iubește munca fizică și nu apela la alții dacă poți face un lucru singur. 6 — Trăiește cu ardoare, consumă cu economie. Nu fi risipitor cu hrana și îmbrăcămintea, nu risipi banii. 7 — Respectă disciplina școlii și ordinea publică. 8 — Respectă pe profesori, dă dovadă de camaraderie față de colegi, fii politicos cu alții, nu te certa și nu te bate cu alții. 9 — Fii atent față de colectivitate, față de bunul obștesc și valorifică tot ce alții au strîns.
10 — Fii curajos și sincer. Nu spune minciuni, îndreaptă-ți propriile greșeli.

Referindu-se la situația din domeniul învățământului în perioada 1978—1982, premierul ZHAO ZIYANG[3] a arătat că numărul instituțiilor de învățământ superior din China a crescut de la 598 în anul 1978, la 715 în 1982. În anul 1982, peste 640.000 persoane au frecventat diverse cursuri din cadrul învățământului superior pentru adulți.

În R.P. Chineză, instituțiile de învățământ superior sînt și centre importante de cercetare științifică, care pe lîngă formarea studenților și obținerea unor rezultate cît mai bune în cercetarea științifică trebuie să dea o serie de răspunsuri problemelor tehnice de producție și problemelor teoretice majore ridicate de diferite discipline. În ultimii ani, activitatea de cercetare științifică din instituțiile de învățămînt superior a cunoscut o viguroasă dezvoltare. La simpozioanele universitare au fost prezentate sute de comunicări științifice, iar multe dintre ele au fost evidențiate la Conferințele naționale ale oamenilor de știință. Cercetarea științifică a dat un imbold puternic perfecționării activității didactice și intensificării schimburilor cultural-științifice cu străinătatea.

Cele patru modernizări pe care le străbate în prezent China cer un ridicat nivel științific și de cultură generală întregului popor chinez.

În ultimii ani, ca urmare a restabilirii învățământului, toate grădinițele, școlile, institutele și universitățile au fost redeschise.

Astăzi, în grădinițele de copii sînt 15% (10,56 milioane de copii) din numărul total de copii din China între trei și șapte ani.

După reglementările stabilite, acestor copii li se asigură o formație de ordin general pe plan fizic, intelectual, moral și estetic încît să fie bine pregătiți la intrarea lor în școala primară.

Cu toate că din anul 1978 învățămîntul primar a fost în atenția organelor de resort (statul a alocat 1 380 000 000 iuani pentru întreținerea și renovarea clădirilor și spațiilor școlare; noi manuale au fost editate pentru a le înlocui pe cele din perioada revoluției culturale; peste 628 000 de învățători au urmat cursuri de perfecționare în școli specializate), totuși învățămîntul primar nu este în întregime generalizat. La ora actuală sînt 140 milioane de copii în școlile primare. Una din problemele care trebuie rezolvate urgent constă în adaptarea generalizării învățămîntului primar în zonele rurale la noul sistem de responsabilitate în producție.

În viitorii cinci ani, după cum a precizat premierul ZHAO ZIYANG, învățămîntului îi revin următoarele sarcini importante: acordarea unei atenții prioritare învățămîntului superior, creșterea cu 75% a numărului de elevi cuprins în învățămîntul liceal și universitar și sporirea de 3,8 ori a numărului celor promovați în învățămîntul superior, restructurarea învățămîntului mediu elevii din școlile medii tehnice să reprezinte 40% din efectivul total al elevilor din școlile medii), dezvoltarea învățămîntului trebuie să aibă ca obiectiv ridicarea nivelului de cunoștințe al muncitorilor și țăranilor, generalizarea învățămîntului primar.

Lect. univ. OLGA ROȘCA
Academia „Ștefan Gheorghiu" din București

[3] *Raportul cu privire la activitatea guvernului* prezentat de premierul Consiliului de Stat al R.P. Chineze la sesiunea Adunării Naționale a Reprezentanților Populari din iunie 1983.

(Urmare din p. 55)

profesională, profesia nu este doar o realitate economică ci totodată una psihosocială și morală (p. 33); calificarea profesională îngustă și rigidă lasă locul la ceea ce este denumit „*niveluri de calificare*" ce încorporează „*abilități necesare mai multor profesii (polivalența calificării) și permite transferul și mobilitatea profesională de-a lungul carierei* (de specializare a calificării)" (p. 34).

Referitor la *pedagogia muncii și profesiilor*, partea a doua a lucrării, sînt delimitate două subramuri: pedagogia muncii școlare și *pedagogia muncii productive*. Această diviziune a lucrării tratează multiple probleme: metodele pedagogiei muncii, educația prin muncă, tehnologică și politehnică, orientarea școlară și profesională, întreprinderea productivă ca factor educativ etc. În partea a treia este analizată educația permanentă, apreciată ca „avînd calitatea de principiu organizator", „un sistem ce înglobează toate tipurile de educație, instituționalizată sau neinstituționalizată" (p. 134). Referitor la raportul dintre personalitatea multilateral dezvoltată și educația permanentă se formulează ideea potrivit căreia „acțiunea educativă nu urmărește formarea unei personalități de masă ci, dimpotrivă, a unei mase de personalități" (p. 137). În condițiile în care ne îndreptăm spre o „civilizație a loisir-ului" ne aflăm pe un nou teren în care educația (educația permanentă) se poate instala și apare un nou domeniu de investigație pedagogică. Merită a fi menționată, în cadrul părții a treia, o problemă ce deschide o nouă perspectivă educației, cea referitoare la ecologie. Se vorbește în această privință de o „nouă etică ecologică".

Cu deosebit interes se parcurge partea a patra, consacrată „Pedagogiei handicapaților". Tratarea se face în viziune sistemică, în lumina unor cercetări recente. În subdiviziunea „Pedagogia inadaptării sociale", din cadrul aceleiași părți, *unghiul de vedere* este acela potrivit căruia „nu *fapta explică personalitatea, ci personalitatea explică fapta și mai ales cauzele și mecanismele* acesteia" iar pedeapsa „se va *transforma în reeducare* și va avea drept finalitate *restructurarea proceselor perturbate* și a celor perturbatoare" (p. 203).

Conceptul de „terapie complexă educațională integrată", în fapt „un model acțional terapeutic" reprezintă elementul nucleu al pedagogiei inadaptării sociale. Tot în cadrul acestei părți se analizează pedagogia medicală, trecîndu-se în revistă cele două componente ale ei, educația sanitară și educația terapeutică.

Partea a cincea, într-un spațiu amplu, se ocupă de „Pedagogia comparată". Sînt trecute în revistă pe de o parte orientările teoretice și metodologice ale comparativismului, iar pe de alta, *sistemele de învățămînt* în principalele țări ale lumii.

Menționăm că volumul „Domeniile pedagogiei" este complex, bine demonstrat, cu elemente istorice și actuale multiple și clar explicate, cu o colaborare a 36 de cercetători cunoscuți, prezenți în majoritate, cu volum, și contribuții numeroase în publicațiile de specialitate, *referitoare* la problemele pe care le analizează. *Prin volumul în discuție* ne aflăm în fața unei mari diversități de *idei, teorii, metode, puncte de* vedere și chiar terminologii care *ajută orice cititor interesat să-și* facă o impresie despre ceea ce *înseamnă la ora actuală „domenii ale pedagogiei".*

O carte de căpătîi pentru educatori*

ESTE ÎNDEOBȘTE CUNOSCUT că devenirea pedagogiei ca știință și evoluția ei ulterioară a marcat un proces continuu de diferențiere și integrare. În zilele noastre, procesul de integrare se desfășoară **unitar** în trei direcții : constituirea științelor de graniță, recunoașterea, acceptarea și accentuarea interdisciplinarității în pedagogie și, în sfîrșit, alcătuirea unor sinteze largi care să îmbrățișeze adevărurile cele mai productive ale cercetării științifice — exprimate concret în ceea ce numim „Tratate".

În întîmpinarea celei din urmă dintre direcțiile menționate, **Congresul educației politice și al culturii socialiste** din iunie 1976 a stabilit ca sarcină imediată elaborarea unor „lucrări cu caracter fundamental" în domeniul științelor sociale, ca modalități eficiente de educare ideologico-politică și patriotică a membrilor societății noastre socialiste. Restrîngîndu-ne la aria științelor educației, în cadrul Academiei de Științe Sociale și Politice, s-a hotărît să se elaboreze trei tratate atotcuprinzătoare : **Sinteze de pedagogie contemporană** (4 volume, din care au și apărut primele trei, 1982—1983), **Istoria învățămîntului din România** (trei volume, din care a apărut doar volumul I, 1983) și **Istoria pedagogiei românești** (trei volume, din care încă n-a apărut nici un volum).

În acest context, „Istoria învățămîntului din România" se înscrie ca o carte de căpătîi nu numai pentru orice educator, dar și pentru orice cetățean român, datorită învățămintelor ce se pot extrage de aici pentru viață. Desigur, înainte de acest eveniment cultural, s-au scris cîteva lucrări demne de luat în seamă, cu privire la învățămîntul românesc : V. A. URECHIA, „Istoria școalelor de la 1800—1864," I—IV (1892) ; N. IORGA, „Istoria învățămîntului românesc" (1928, reeditată, 1971) ; N. ALBU „Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800" (1944) ; L. PROTOPOPESCU, „Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania" (1966) ; „Istoria învățămîntului din România. Compendiu" (1971), V. POPEANGĂ, „Școala românească din Transilvania în perioada 1867—1918 și lupta ei pentru unire" (1974).

Cînd s-au gîndit la elaborarea lucrării de față și au căutat să facă din ea ceea ce vechii romani considerau a fi orice istorie autentică, o „magistra vitae", autorii au definit mai întîi clar și precis **finalitățile** și **principiile metodologice** menite a le servi drept călăuză și totodată fundament al construcției, așa cum pot fi urmărite ele în „Introducere generală" (pp 9—13).

Și care sînt învățămintele — cel puțin cîteva, dacă nu toate — pe care cititorul atent le poate desprinde cu ușurință și în mod cu totul firesc din conținutul de fapte, de idei, de sentimente și de atitudini care se perindă în conștiința lui ?

Mai întîi ne dăm seama că, în concordanță cu titlul, lucrarea înfățișează întregul proces instructiv-educativ pe teritoriul României, începînd cu geneza și continuînd cu educația și învățămîntul la daci, la daco-romani și la români, precum și la naționalitățile conlocuitoare (maghiari, germani ș.a.). În acest cadru, în trei capitole distincte, lucrarea prezintă : **Geneza procesului instructiv-educativ pe teritoriul României ; Dezvoltarea instrucției și educației pe teritoriul României de la încheierea procesului de formare a poporului român pînă la începutul învățămîntului modern ; Începuturile învățămîntului modern (începutul secolului al XVIII-lea — începutul secolului al XIX-lea).**

Dezvoltarea învățămîntului, sub marea varietate de **forme** (școli mănăstirești, domnești, particulare, orășenești și sătești), **grade** (școli elementare, gimnazii, licee și învățămînt superior, sub denumirea de „Academii", „Colegii" sau „Universități"), **tipuri** (de cultură generală, profesionale și speciale), ca și educația adulților etc., în limba greacă și latină, slavonă, ca și în limba română și a naționalităților conlocuitoare — s-a desfășurat în strînsă legătură cu dezvoltarea economică, social-politică, religioasă și culturală, în legătură cu noile curente de idei (ideile Renașterii și umanismului, ale reformei, iluminismului și raționalismului) care au circulat, s-au împămîntenit și au rodit pe teritoriul provinciilor locuite de români. Ca urmare, se poate susține că organizarea învățămîntului și nivelul acestei organizări, conținutul și metodologia lui oglindesc fidel nivelul la care a ajuns dezvoltarea societății în ansamblul ei, ca și condițiile specifice ale populației românești și ale naționalităților conlocuitoare. La rîndul său, învățămîntul, pe măsură ce se închega în forme tot mai complexe, pe trepte tot mai înalte și pentru mase populare tot mai largi, și-a adus contribuția la progresul social general, la dezvoltarea științei, a literaturii și artei, ca și la formarea conștiinței naționale, a aspirațiilor de unire într-un singur stat național.

Aici se impune observația că, pe teritoriul României, în toate provinciile tradiționale : Moldova, Țara Românească și Transilvania, dezvoltarea învățămîntului (forme și grade, ca și sub aspect orga-

---

* **Istoria învățămîntului din România**, vol. I. Colectivul de redacție : Acad. Ștefan Pascu (redactor responsabil), Anghel Manolache, Gheorghe Pârnuță și Ion Verdeș, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

nizatoric și metodologic) s-a situat relativ la același nivel cu învățămîntul din celelalte țări europene, mai ales cu țările din centrul, estul și sud-estul Europei. Ba mai mult, mai ales începînd cu secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, prin organizarea sa superioară, prin conținutul de valori pe care le cultiva și prin personalitățile care-l slujeau, învățămîntul românesc din Moldova și mai cu seamă din Țara Românească a exercitat o mare atracție pentru tineretul din această parte a Europei, înscriindu-se ca un adevărat focar de cultură, așa cum se poate urmări în subcapitolele : „Aportul învățămîntului românesc la dezvoltarea învățămîntului din țările vecine" (p. 211 ș.u.) ; „Sprijinul acordat de Țările Române învățămîntului din Peninsula Balcanică și Orientul Apropiat" (p. 400 ș.u.). Cum se explică acest fapt ?

Fără a fi și o „istorie a pedagogiei și a culturii", „Istoria învățămîntului din România" face incursiuni consistente în istoria gîndirii pedagogice, ca și în istoria culturii, scoțînd în relief personalitățile reprezentative ale timpului, în domeniul respectiv, și evidențiind curentele de idei pe care aceste personalități le-au cultivat și la lumina cărora s-a dezvoltat și s-a organizat învățămîntul de-a lungul epocilor.

În lungul șir al secolelor de istorie școlară și culturală, apar în lumina lor reală relațiile, în domeniul învățămîntului și al culturii, statornicite între români și germani, români și unguri, români și ruși etc. Se cuvine să reținem, aici, mai presus de orice, cel puțin trei nume de o semnificație majoră, care pot să arunce o punte solidă între trecut, prezent și viitor : NICOLAUS OLAHUS, PETRU MOVILĂ și MIHAI HALICI. În aceeași ordine de idei, se plasează influența și sprijinul mișcării reformate pentru promovarea învățămîntului în limba română (Școala de la Făgăraș), ca și prezența unui număr mare de români în școlile maghiare și germane de-a lungul epocilor, chiar cînd la aceste școli învățămîntul se oficia în limba latină. În sfîrșit, nu se poate trece cu vederea numele lui GAVRIL IVUL care s-a pus în serviciul culturii la universități europene de prestigiu — ca aceea din Viena.

Lucrarea înfățișează elocvent lupta purtată pentru pătrunderea limbii române în școlile de toate gradele, în locul limbilor slavonă, greacă etc. străine de sufletul poporului și se încheie consacrînd triumful definitiv al limbii naționale și în școală și cultură, prin GH. LAZĂR și școala lui.

Datele pe care le oferă din plin istoria învățămîntului, ca, de altfel, și istoria pedagogiei, demonstrează mai presus de orice **unitatea spirituală a poporului român**, prevestitoare a unității politice și administrative. Această idee-forță este pusă în lumină de autori în mod conștient și cu răspundere — în așa fel, încît, pe parcursul expunerii, provinciile românești-surori apar unite în aceeași familie, în ciuda și pe deasupra hotarelor vremelnic despărțitoare. Aceleași date stau mărturie certă despre aspirația mereu vie, din cele mai vechi timpuri, a maselor populare spre cultură, spre o cultură tot mai înaltă, în pas cu cuceririle epocii, cu trebuințele vieții.

„Istoria învățămîntului din România" se clădește temeinic pe adevărurile fundamentale cu privire la dezvoltarea învățămîntului și a culturii descoperite și formulate de marii învățați **din trecutul clasic, dar și contemporani**, adevăruri dezvăluite prin săpături arheologice, prin cercetări de arhive și biblioteci, în țară și în străinătate. Pe baza unor adevăruri intangibile, autorii interpretează riguros științific prezența școlilor la geto-daci, existența școlilor în limba romînă și răspîndirea culturii în rîndul maselor. În același timp, ei aduc interpretări noi privind victoria definitivă a învățămîntului superior în limba română, prin „preafericitul Lazăr".

Volumul reprezintă o sinteză reușită a unui material enorm despre dezvoltarea învățămîntului în România. Cu toate acestea, el nu pune stavilă unor cercetări noi. Dimpotrivă, le deschide și mai larg cîmpul de acțiune, oferind sugestii și izvoare, ca și un instrument de lucru valoros, exprimat în bibliografia bogată (de peste opt sute de titluri), care însoțește cele trei capitole.

Felicitîndu-i călduros pe autori pentru opera culturală autentică pe care au realizat-o, așteptăm cu interes viu apariția în librării a volumelor următoare.

Prof. dr. TEODOR GAL
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca

Conducerea științifică — premisă a eficienței învățămîntului

PREOCUPAREA pentru întemeierea mai riguroasă a organizării și conducerii activității dintr-un domeniu sau altul este legată de gradul de maturitate atins în dezvoltarea acestuia. Considerăm că această apreciere poate fi extinsă și asupra educației. Științele educației au făcut — în ultimii ani îndeosebi — progrese importante, atît în plan teoretico-metodologic, cît și în cel practic-aplicativ. Lărgirea ariei problematice și a spațiului teoretic, îmbogățirea registrului metodologic, diversificarea repertoriului tehnologiei didactice — premise ale unei viziuni mai riguroase asupra proceselor de predare-învățare — fac astăzi necesară și posibilă preocuparea mai intensă pentru organizarea și conducerea științifică a acestor procese. Se poate admite că în prezent există un anumit decalaj între progresele înregistrate în sfera teoriei pedagogice și obiectivarea lor în tehnologii didactice mai eficiente. Probabil că acest decalaj se datorează, într-o anumită măsură, și preocupărilor insuficiente din sfera conducerii științifice, controlului și evaluării proceselor de instruire.

O lucrare apărută recent la Editura Didactică și Pedagogică★, cu subtitlul semnificativ „Aspecte metodologice ale creșterii calității și eficienței procesului de învățămînt", vine să răspundă

★ I. Jinga, **Inspecția școlară. Aspecte metodologice ale creșterii calității și eficienței procesului de învățămînt**, București, E.D.P., 1983.

exigențelor de analiză și întemeiere mai riguroasă a activităților de control, îndrumare și evaluare a activității instructiv-educative desfășurate în școală. Scrisă de un autor a cărui bogată și amplă experiență în munca de organizare și conducere a învățămîntului constituie o garanție pentru calitatea demersului întreprins, lucrarea se adaugă altora (nu prea numeroase) din aceeași arie problematică publicate în ultimii ani. Dar dintr-o perspectivă mai particulară — cea a inspecției școlare ca funcție a conducerii învățămîntului.

Deși pare a se adresa unui cerc mai restrîns de oameni ai școlii (inspectori școlari, directori etc.), prin conținutul ca și prin maniera de prezentare ea interesează și alte categorii de practicieni, fiind o remarcabilă lucrare de pedagogie practică.

După un succint și necesar excurs asupra problemelor generale ale conducerii învățămîntului, în care autorul pledează argumentat pentru abordarea sistemică a acesteia, este tratată pe larg problematica inspecției școlare. Fără a eluda aspectele teoretice (pe care le abordează cu seriozitate cînd e cazul) autorul a dat prioritate aspectelor practice (metodologice) oferind astfel un riguros instrument metodologic pentru cei angajați în activitățile de proiectare, conducere și evaluare a proceselor de instruire. Conștient că funcția cea mai semnificativă a inspecției școlare este evaluarea activității școlare, autorul tratează pe larg această problemă, propunînd o serie de instrumente de evaluare (a cadrelor didactice, a activității elevilor, a unității de învățămînt) menite să scoată această activitate din sfera hazardului și a subiectivismului. Merită să semnalăm și pledoaria pentru un sistem de formare și perfecționare a inspectorilor școlari, ca și pentru instituirea unor criterii mai riguroase de selecție a acestora. Secțiunea a II-a a lucrării (elaborată în colaborare cu **I. Negreț**), reia într-o formă mai dezvoltată o suită de studii publicate în paginile „Revistei de pedagogie", la care se adaugă o substanțială încheiere referitoare la învățarea „desăvîrșită" (termen ce ni se pare însă inadecvat). Într-o manieră eminamente practică sînt abordate aci probleme dintre cele mai actuale ale tehnologiei didactice. Ni se oferă ghiduri, modele practice de proiectare didactică presărate cu multe exemple extrase din practica didactică, ceea ce conferă un plus de interes și de consistență demersului realizat.

Sînt supuse analizei — de cele mai multe ori într-o manieră personală — o serie de probleme relativ controversate și merită să reținem efortul de a pune ordine și de a introduce clarificări în chestiuni cum sînt definirea și operaționalizarea obiectivelor instruirii, analiza și rolul resurselor în proiectarea didactică, elaborarea strategiilor educaționale eficiente etc. În acest context întîlnim unele formulări sau definiții discutabile (vezi tehnologia didactică, strategia educațională ș.a.). Date fiind controversele existente încă, ar fi fost poate necesară evitarea formulărilor prea absolutizante (de tipul **„numai"** în această ordine, un număr **„n"** de operații de efectuat și numai acestea etc.). Oare este adevărată afirmația că „orice cadru didactic poate realiza activități instructiv-educative eficiente dacă dispune de o metodă riguroasă de pregătire științifică a acestora și dacă aplică, consecvent, această metodă în practică" ? (p. 165). Să nu aibă oare importanță competențele și calitățile sale de personalitate, care sînt resurse majore ale oricărui proces de instruire eficient ? Asemenea formulări pot introduce anumite neclarități în rîndul practicienilor. Nuanțarea lor ar fi fost în acord atît cu realitatea de fapt, cît și cu necesara arie de relativitate ce constituie premisa progresului în orice domeniu științific.

Avînd în vedere că lucrarea se adresează cu precădere practicienilor școlii (cum ne atrage atenția autorul însuși), considerăm că ea — prin conținutul de idei, prin clarificările introduse, ca și prin instrumentele operaționale pe care le pune la îndemînă într-un domeniu vital al activității școlare — se înscrie în efortul general de modernizare și perfecționare a învățămîntului nostru, de așezare a lui pe baze mai riguroase.

EMIL PĂUN
Universitatea din București

(Urmare din p. 6)

rea și perfecționarea relațiilor dintre oameni. Prima parte a cărții se încheie cu cîteva concluzii cu privire la profilul inteligenței sociale, care denumește multe aspecte ale „muncii cu oamenii", precum și acel summum politic, economic și cultural care înseamnă creativitate socială.

După o abordare teoretică a problematicii inteligenței sociale, partea a doua a cărții vădește o finalitate practică pentru fiecare dintre noi, constituindu-se într-un util ghid în ceea ce privește cultivarea și educarea inteligenței sociale. După definirea obiectivelor specifice operaționale, LEON ȚOPA stăruie asupra a trei criterii ale educației permanente și anume : deschiderea spre nou, spre valorile autentice, naționale și universale; deschiderea omului față de om, empatie educațională și axiologică, promovarea relațiilor democratice la toate nivelurile ; receptivitatea educatorului sau animatorului cultural.

Referindu-se la „Programarea tehnicilor muncii intelectuale", autorul observă absența unei cuprinderi sistematice a tehnicilor muncii intelectuale și propune **un tablou util**, elaborat pe baza științelor educației și a altor discipline limitrofe, ca punct de plecare în utilizarea metodologiei muncii intelectuale în cele mai variate forme de cultivare a inteligenței sociale.

În acțiunea de cultivare a inteligenței sociale, LEON ȚOPA acordă un rol prioritar **exemplului viu**, făcînd importante propuneri pentru optimizarea unor programe de educație a adulților. Aducînd în discuție problema testelor, autorul insistă asupra importanței elaborării instrumentelor de lucru, corespunzătoare colectivelor, instituțiilor, localităților sau grupurilor de candidați cărora le sînt destinate. Propuneri valoroase face autorul și în ceea ce privește aplanarea și stingerea conflictelor ce se nasc, inevitabil, între indivizi sau grupuri umane.

Ultimul subcapitol se referă la interdependența dintre inteligență, știință și creativitate socială.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Radu P. Voinea

NICOLAE CEAUŞESCU'S OUTLOOK ABOUT EDUCATION INTERGRATION WITH RESEARCH AND PRODUCTION — AS AN UNITARY PROCESS.

The author starts from the idea that school represents a main element at the educational level, that the economic and social development is conditioned by the increase of the level of general and professional knowledge, as well as of the ideological level of all working people. This aspect could be achieved only during the school years.

School develops young people creation skills and intiates them in the secrets of the scientific research.

Anghel Manolache

DANS LA VOIE D'UN ENSEIGNEMENT VERITABLEMENT DEMOCRATIQUE

L'auteur met en relief le profond renouveau dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement qui s'est produit après l'acte historique du 23 Août 1944, le développement continuel du caractère démocratique de l'école roumaine. L'article a aussi le caractère d'une évocation, car dans ce processus définitoire pour les transformations révolutionnaires qui se sont produites dans notre pays, l'auteur a participé directement, tant à la direction d'institutions et de forums d'enseignement, qu'en qualité de professeur à l'Université.

Ион Т. Раду

СТРАТЕГИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Рассматриваются главные стратегии оценки действий преподавателя в управлении дидактическим процессом. Автор составил типологию по следующим критериям: личность и профессиональные качества воспитателя; прикладная учебная методология; сущность педагогического соотношения преподаватель — ученик; дидактическое взаимодействие. Выявлены преимущества и лимиты каждой стратегии, подчеркнута эффективность стратегии, основывающейся на дидактическом взаимодействии.

*A învăţa pentru viaţă**

Urmare din pag. 42)

zie elocventă pentru efortul autorului de a crea o imagine şi, în ultimă instanţă, de a impune o atitudine nouă faţă de şcoală. Această concluzie subliniază că „elevii acumulează, în şcoală, multe cunoştinţe, dar puţin despre modalităţile de acţiune socială, despre diagnosticarea şi rezolvarea situaţiilor sociale". Ei resimt capacitatea scăzută a instituţiei şcolii de a-i „învăţa" să acţioneze în situaţii sociale, de a-i pregăti pentru muncă şi viaţă. Iată de pildă, pentru a ne opri la un exemplu, rolul profesorului în şcoală. Învăţământul contemporan este de neconceput fără implicarea totală a cadrului didactic în viaţa colectivităţii şcolare. Aceasta înseamnă cunoaşterea profundă de către profesor a mediului în care trăieşte elevul, participarea sa la activităţile informale ale tinerilor. Atitudinile şi comportamentele cristalizate în orele de clasă trebuie să fie transferate dincolo de cadrul şcolii, ele regăsindu-se în personalitatea elevului atunci cînd el se manifestă nu atît ca şcolar, cît ca om integrat unei structuri sociale. Cerinţa semnalată de cercetătorul ieşean se înscrie în viziunea sa largă cu privire la raporturile dintre şcoală şi viaţă. **Întîlnim aici o înţelegere mai profundă, mai nuanţată a integrării învăţămîntului cu producţia** prin valorificarea valenţelor psihosociale ale mediului şcolar, în procesul complex şi dificil de apropiere a şcolii de exigenţele vieţii. **Cercetări sociale efectuate în ultimii ani la noi în ţară au demonstrat că problema centrală a integrării învăţămîntului cu producţia nu este numai formarea deprinderilor pentru o meserie ci şi pregătirea psihosocială pentru a lucra într-un colectiv de muncă, pentru integrarea în relaţiile interpersonale existente la locul de muncă.** Originalitatea demersului lui A. NECULAU stă în punerea în evidenţă a încărcăturii educaţionale conţinută în viaţa psihosocială din colectivitatea şcolară. Cartea sa este o pledoarie pentru utilizarea integrală a climatului de muncă şi viaţă din şcoală în formarea elevilor pentru viaţă, în consecinţă, **eficienţa actului educativ este strîns legată de gradul de participare a elevilor la toate activităţile, fie ele şcolare sau extraşcolare.**

Aşa cum foarte frumos se spune în încheierea acestei remarcabile cărţi, **o educaţie completă integrează ca element indispensabil viaţa relaţională a şcolii.** „Totul poate fi învăţat temeinic şi realist. Chiar şi viaţa" conchide autorul. Am adăuga că şi **profesorii se autoeducă şi se formează,** la rîndu-le, în raport cu elevii. **A fi model pentru cel educat reprezintă, înainte de toate, a-i arăta că şi tu ca educator te perfecţionezi continuu, că-i transmiţi cunoştinţele cele mai semnificative, că înveţi cum să-l înveţi să cunoască viaţa şi să se educe pentru viaţă.**

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 4/1984

R. Voinea — La conception du camarade Nicolae Ceaușescu sur l'ntégration de l'enseignement dans la recherche et la production, en tant que processus unitaire ● A. Manolache — Dans la voie d'un enseignement véritablement démocratique ● I. Cerghit — Une investigation dans la sphère du micro-univers pédagogique: les procédés didactiques ● I. T. Radu — Stratégies d'évaluation du processus didactique ● M. Zaharia, D. Zaharia — L'enseignement interdisciplinaire des mathématiques et de la physique ● M. Iliescu, T. Bărăian — L'information politique, moyen important d'éducation politique, idéo'ogique et patriotique des élèves ● I. Rusu — L'interdisciplinaire — prémice de l'accroissement de l'efficacité des classes d'histoire ● M. Șaroiu — Méthodes et techniques actives de travail à l'appui de l'accroissement du rendement scolaire ● T. D. Stănciulescu — Aspirations et options dans l'orientation scolaire-professionnelle des élèves ● G. Chiriță — Modalités de travail du directeur d'école concernant l'orientation scolaire et professionnelle ● N. Stancu — La pratique de profil agricole dans la conception interdisciplinaire ● L. Vlădulescu — Le spécifique de l'activité technologique — implications pour l'organisation et le déroulement de la préparation professionnelle ● A. Tudosie, Gh. Moraru — Le liycée agro-industriel de Huși — un laboratoire vivant pour s'assimiler les secrets du métier ● V. Popeangă — Le perfectionnement, facteur pédagogique de réglage et de rendement ● I. Radu, M. Ionescu — L'évaluation des résultats d'une investigation psycho-pédagogique ● I. N. Văleanu — La culture économique — composante indispensable de la préparation des cadres enseignants ● C. Bărboi, I. Negreț — L'élaboration des manuels de langue et de littérature pour les lycées — une conception méthodologique en vue ● M. Bantó — La réforme de l'école en Union Soviétique ● O. Roșca — Directions du développement de l'enseignement en R.P. de Chine ● I. Neacșu — Vocation et pathos dans le modelage de la personalité des jeunes ● S. Dima — Passion — dévouement — compétence professionnelle ● LIVRES — IDEES

R.P. Voinea — Nicolae Ceaușescu's outlook about education integration with research and production — as an unitary process ● A. Manolache — On the way of real democratical education ● I. Cerghit — An investigation at the level of the pedagogical microuniverse — some didactic methods ● I. T. Radu — Some strategies in estimating the didactic process ● M. Zaharia, D. Zaharia — How to teach mathematics en connection with physics ● M. Iliescu, T. Bărăian — The political report — as important means for pupils' political, ideological and patriotic education ● I. Rusu — The connection among disciplines as a premise in increasing the philosophy lessons' efficiency ● V. Manoa — How to develop pupils patriotic fuling during the history clases ● M. Șaroiu — Some active methods and techniques for the study in order to increase the school efficiency ● T. D. Stănciulescu — Endeavour and option for the pupils school and professional orientation ● G. Chiriță — Some work méthods for the principal regarding the school and professional orientation ● N. Stancu — The practice in agriculture in connection with the disciplines taught in school ● L. Vlădulescu — The specific of the technological activity — implications in organizing and displaying the professional preparation ● A. Tudose, Gh. Moraru — The agricultural and industrial ligh — school in Huși — a living laboratory for the descovery of the secrets of a profession ● V. Popeangă — Improvement — a pedagogical element for a better efficiency ● I. Radu, M. Ionescu — The estimation of the results of a psycho-pedagogical investigation ● I. N. Văleanu — The economic culture as an indispensable element for the teaching staff preparation ● C. Bărboi, I. Negreț — About the elaboration of the language and literature text — books at the level of high-scool — a possible methodological outlook ● M. Bantó — School reform in U.S.S.R. ● O. Roșca — Some directions in the education development in People's Republic of China ● I. Neacșu — Vocation and pathos in shaping young people personality ● S. Dima — Passion devotion — professional ability ● Books — Ideas.

Раду Войня — Концепция товарища Николае Чаушеску относительно интегрирования образования с исследованием и производством как единый процесс ● Ангел Манолаке — По пути подл инно демократического образования ● Иоан Чергит — Исследование в области педагогического микромира: дидактические приемы ● Ион Т. Раду — Стратегии оценки учебного процесса ● М. Захария. Д. Захария — Междисциплинарное преподавание математики и физики ● Марин Илиеску, Траян Бэрэиан — Политинформация, важное средство политико-идеологического и патриотического воспитания школьников ● Ион Русу — Междисциплинарность — предпосылка роста эффективности уроков философии ● Валерия Маня — Развитие патриотического чувства у школьников посредством уроков истории ● Мария Шарою — Активные методы и средства работы в помощь росту школьной производительности ● Траян Динорел Стэнчулеску — Стремление и выбор в школьно-профессиональной ориентации учащихся ● Габриела Гирицэ — Рабочие приемы директора школы по школьной и профессиональной ориентации ● Николае Станку — Сельскохозяйственная практика в междисциплинарной концепции ● Лучия Влэдулеску — Своеобразие технологической деятельности — последствия в организации и развертывании профессиональной подготовки ● Аврам Тудосе, Георге Морару — Агроиндустриальный лицой Хуш — живая лаборатория познания тайн профессии ● Василе Попеангэ — Совершенствование — педагогический фактор регулирования и производительности ● Ион Раду, Мирон Ионеску — Оценка результатов психопедагогического исследования ● Иванчу-Николае Вэляну — Экономическая культура — неотъемлемая часть подготовки преподавателей ● Константа Бэрбой, Иоан Негрец — Составление учебников по языку и литературе для лицея — возможная методологическая концепция ● Магда Банто — Школьная реформа в Советском Союзе ● Ольга Рошка — Направления развития образования в Китайской Народной Республике ● Иоан Някшу — Призвание и пафос в моделировании личности молодежи ● Сильвия Дима — Увлечение — преданность — профессиональная компетентность. Книги — Идеи.

revista de PEDAGOGIE

5

mai 1984
anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Organizația pionierilor — factor activ în procesul de educație comunistă a tinerei generații
- Pentru o știință și o pedagogie a păcii
- Educația și învățămîntul în primii ani ai revoluției populare
- Un model de evaluare a acțiunii didactice
- Analiza pedagogică situațională
- Valențele educative ale lecției de matematică
- Perfecționarea prin activități practice, demonstrative

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 5/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ
LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

VASILE VĂCARU — Organizația pionierilor — factor activ în procesul de educație comunistă a tinerei generații 1
DUMITRU ALMAȘ — Pentru o știință și o pedagogie a păcii 4
ION GH. STANCIU — Educația și învățămîntul în primii ani ai revoluției populare 6

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Un model de evaluare a actului didactic 11
ELENA POTORAC — Corelația dintre aspirație, realizare și autoapreciere școlară 15
MIRCEA ȘTEFAN — Analiza pedagogică situațională 19
GABRIELA MITRĂNESCU — Formarea limbajului științific la elevi în gimnaziu 23
FAZOLI ALEXANDRU, TOTH MARGARETA — Formarea atitudinii înaintate față de muncă la adolescent 26

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

CEZAR CĂȘERIU, GEORGETA CROITORU — Modalități specifice de realizare a educației sanitare prin lecțiile de biologie 30
RODICA BARBU, NICOLAE BARBU — Valențele educative ale lecției de matematică 33
STELIANA CODRU — Predarea interdisciplinară a fizicii și filozofiei 35
ANGELA IVAȘCU — Literatura — resursă formativă — în predarea istoriei 36

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

FILIP LĂȚUG — Elaborarea și prezentarea sfatului (recomandării) de orientare școlară și profesională 40
TITUS ȘUTEU — Criterii de realizare a caracterizării psihopedagogice a elevilor.. 42

DEZBATERE

PAVEL PETROMAN, IOAN COSTAN — Perfecționarea prin activități practice, demonstrative 46
PETRU DEMETRU POPESCU — Specificul perfecționării cadrelor didactice care predau în învățămîntul seral 50

CONSULTAȚII

FLORIN GEORGESCU — Educația materialist științifică și umanist revoluționară — componentă a procesului educativ 52

OPINII

MARIN CĂLIN — Instruirea axiologică 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION VLAD — Primul Congres al Corpului didactic din România (1884) 97

ORIZONT PEDAGOGIC

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Luigi Volpicelli și pedagogia italiană 59
DUMITRU MUSTER — Seminarul internațional de pedagogie de la Alger 60
MARIA CONSTANTINESCU CONDRUȚ — Experimente pedagogice în școala bulgară 61

CĂRȚI—IDEI

IOAN NICOLA — Pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic 10
MARIUS POP — Comentarii stilistice și literare 39
C. FLORICEL — Manualul școlar în atenția cercetării științifice 54
LAZĂR VLĂSCEANU — Extinderea studiului învățării 62
DINUȚA MARIN — Carte universitară de prestigiu 63
VASILE SARI — Contribuții la cultivarea limbii române 64
GHEORGHE BUNESCU — Un reușit schimb de experiență privitor la optimizarea pregătirii pentru muncă a elevilor 45

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Organizația Pionierilor factor activ în procesul de educație comunistă a tinerei generații

VASILE VĂCARU
Vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor

Organizația Pionierilor, ca factor important de educație comunistă a copiilor, reprezintă o adevărată școală revoluționară de educare prin muncă și pentru muncă a tinerei generații, de cultivare a înaltelor trăsături morale, a dragostei față de patrie și partid. Ea contribuie la creșterea, educarea și formarea multilaterală a copiilor, ca viitori constructori ai socialismului și comunismului în patria noastră.

Pionieria, ca mișcare revoluționară a copiilor, integrată în frontul de luptă condusă de P.C.R. a apărut în condițiile confruntărilor sociale din perioada interbelică. Ea a continuat tradiții mai vechi de organizare și acțiune a copiilor. Astfel, încă în 1878 ia ființă organizația „Micii Dorobanți", dar care, la cîțiva ani de la înființare își încetează treptat, activitatea. De la „Micii Dorobanți" s-au păstrat tradiții cum sînt: drumeția și popasul în fața monumentelor patriei, cinstirea eroilor, serbările și evocările istorice, jocul voios de-a soldații în aer liber cu puști de lemn, întrajutorarea tovărășească etc. În ultimul sfert al secolului trecut apar primele grupuri de elevi socialiști, angajați atît în lupta pentru revendicări sociale, cît și în mișcarea revoluționară. Acestea i-au ființă în numeroase instituții de învățămînt și internate, sub influența ideilor socialiste, care au pătruns în rîndurile elevilor pe multiple căi.

O organizație largă de masă, care să cuprindă majoritatea copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie din țara noastră, a devenit posibilă numai după 23 August 1944. Primele grupuri de pionieri i-au ființă încă înainte, ele fiind formate din copiii muncitorilor, care au stat, alături de părinții lor, pe barricadele luptelor sociale.

Făurirea P.C.R., în mai 1921, a însemnat o cotitură istorică pentru tînăra generație ca și pentru copii. Încă din primul proiect de Statut al P.C.R., elaborat în perioada premergătoare Congresului I, în 1921, se prevedea la art. 44, organizarea în cadrul mișcării revoluționare de tineret, a copiilor între 12 și 15 ani. Problema a fost de multe ori preluată la consfătuiri și în presa de partid. În 1925, cînd s-a elaborat, în condițiile activității ilegale, Statutul U.T.C., s-a prevăzut ca „fiecare organizație locală a U.T.C. să creeze organizații de copii".

Cel de-al III-lea Congres al U.T.C., ținut în 1929, făcînd bilanțul începuturilor de organizare pionierească recomanda „o muncă mai serioasă de creare a organizațiilor de pionieri". Plenara C.C. al P.C.R. din iulie 1933 trasa organizației de tineret sarcini precise: „U.T.C. trebuie să pornească de îndată la organizarea grupelor de pionieri, începînd cu cele mai puternice centre muncitorești și politice ale țării". În rezoluția acestei plenare se menționa că, încă dinaintea Congresului al V-lea al partidului, ținut în 1931, au existat începuturi de organizare a grupurilor de pionieri la Timișoara și Cluj. Apoi, grupuri de pionieri au apărut și la Vulcan, Petroșani, Lupeni, Hunedoara, Oradea, București etc.

Împletirea muncii grupurilor de pionieri cu cea a uteciștilor s-a manifestat cu mai multă tărie cînd celulele U.T.C. au primit sarcina de a crea organizația de masă a școlarilor revoluționari „Școlarul roșu" care a acționat în licee, școli elementare și profesionale din București, Iași, Botoșani, Năsăud, Craiova, Cluj, Timișoara, Dej, Oradea.

În vara anului 1945, unificîndu-se diferitele grupuri și secții de pionieri, s-a constituit o organizație unică — Organizația „Pionierii României", care cuprindea școlari între 7 și 15 ani, grupați în pîlcuri, cete și detașamente. Deși Organizația „Pionierii României" a cuprins zeci de mii de copii, în cadrul ei, nu s-a ajuns la o activitate unitară pe întreaga țară. În acest context în rezoluția Plenarei C.C. al P.C.R. din 22—24 decembrie 1948 asupra activității partidului în rîndurile tineretului se prevedea organizarea largă, de masă, a mișcării pionierești. Ca urmare, după Congresul de unificare a organizațiilor de tineret, ținut la 19—21 martie 1949, la 30 aprilie 1949, au fost create primele detașamente de pionieri. În zilele următoare, la manifestația zilei de 1 Mai, primele detașamente de pionieri au defilat în fruntea coloanelor de manifestanți.

În cadrul activităților pionierești se organizau excursii, multe dintre ele în cadrul ștafetei „Să ne cunoaștem ținutul natal", vizite la locuri istorice și la primele construcții socialiste, întîlniri cu activiști de partid, cu muncitori, cu oameni de cultură. De un larg ecou s-au bucurat acțiunile „Spic cu spic, patriei snop", prin care copiii ajutau la strîngerea recoltei. „Prietenii pădurilor" organizau pepiniere, plantau puieți, împăduriau mii de hectare, luptau împotriva insectelor dăunătoare, participau la activitatea în cercuri, la activități cultural-artistice și sportiv-turistice. Din fier vechi se turnau „șarje ale pionierilor".

Un loc important l-au avut la ridicarea calitativă a activității pionierilor măsurile Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966. Plenara a hotărît trecerea Organizației Pionierilor sub conducerea nemijlocită a P.C.R.

Potrivit concepției P.C.R., a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu mișcarea de copii și tineret din țara noastră este organizată și se desfășoară în cadrul unui proces unitar. Prin însăși structura activității se asigură un sistem continuu de educație, de la Organizația „Șoimii Patriei" la Organizația Pionierilor și apoi la U.T.C. În cadrul acestui proces unitar și continuu se realizează și diferențierea activității după criteriul vîrstei, urmărindu-se cu consecvență același țel: educația comunistă, revoluționară a tinerei generații din patria noastră.

Conducerea nemijlocită de către partid a Organizației Pionierilor este principiul fundamental, premisă a tuturor succeselor dobîndite în activitatea organizației. Condusă și îndrumată de către partid, Organizația Pionierilor este o organizație politică, revoluționară. Aceasta înseamnă că prin toate activitățile organizate cu copiii în domeniul activităților cultural-artistice, sportiv-turistice, de pregătire pentru apărarea patriei, tehnico-aplicative se află un scop politic precis și esențial, acela de a-l forma pe pionier ca cetățean devotat patriei și poporului, Partidului Comunist Român, clasei muncitoare. Conținutul și țelurile activității pionierești exprimă caracterul politic al organizației, iar mijloacele și formele de realizare a acestui obiectiv sînt determinate de condițiile vîrstei și particularitățile individuale ale copiilor. Orientarea, obiectivele și sarcinile activității pionierești decurg din documentele Congresului al XII-lea, ale Conferinței Naționale a P.C.R., din indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R. Potrivit statutului său, Organizația Pionierilor este organizație revoluționară de masă a copiilor, uniunea tuturor detașamentelor și unităților de pionieri din R.S.R. Ea cuprinde școlari în vîrsta de 7—14 ani și contribuie împreună cu școala și familia la educația comunistă a tinerei generații.

Caracterul revoluționar al Organizației Pionierilor derivă din însuși scopul său fundamental pe care-l urmărește — acela de a forma profilul viitorului comunist. Plenara C.C. al P.C.R. din 2—3 noiembrie 1976, a hotărît ca Organizația Pionierilor să îndrume și să sprijine activitatea Organizației „Șoimii Patriei".

Structura Organizației Pionierilor a fost supusă în decursul anilor unor perfecționări, care reflectă în esență, funcțiile și sarcinile sporite privind educația comunistă a copiilor în noile condiții ale dezvoltării social-economice și politice din țara noastră. Cea de-a III-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor din 1975 a adus îmbunătățiri corespunzătoare Statutului Organizației Pionierilor menite să asigure un cadru unitar întregii activități.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R. spunea: „Organizația Pionierilor trebuie să aibă o activitate mai combativă și într-o anumită măsură mai multă independență. Trebuie să se asigure o tot mai mare participare a copiilor la conducerea activității organizațiilor, la elaborarea programului de activitate, în strînsă legătură cu organizația U.T.C. sub conducerea organizației de partid".

Organizația Pionierilor, în care au intrat, rînd pe rînd, pînă-n prezent generațiile de copii ai celor 35 de ani de activitate împliniți în acest an, a desfășurat un impresionant volum de acțiune educativă, patriotică, definită ca o autentică școală politică și de conducere-autoconducere. Cei peste 12 milioane de copii — jumătate din populația țării — care au primit și purtat cravata roșie cu tricolor, au beneficiat de activitățile

pionierești în casele pionierilor și șoimilor patriei, în cercurile de activități pe discipline și tehnico-științifice, în taberele de instruire și odihnă, în cadrul formațiilor cultural-artistice și sportiv-turistice, în tot ceea ce Organizația Pionierilor a reușit să pună la dispoziția copiilor pentru asigurarea copilăriei fericite. Aceasta este de fapt și sarcina fundamentală, politică, organizatorică și educativă încredințată de partid. Prin bogata activitate politică, culturală, educativă și sportivă, Organizația Pionierilor se situează în rîndul principalilor factori educativi ai tinerei generații.

Condusă de partid, integrată în activitatea U.T.C., Organizația Pionierilor colaborează strîns cu școala atît prin structura sa organizatorică (școală-unitate de pionieri, clasa de elevi-detașament de pionieri) și funcțională (învățător sau profesor-comandant instructor de pionieri), cît și printr-un mare număr de obiective educaționale comune. Legătura nemijlocită dintre Organizația Pionierilor și școală se realizează îndeosebi prin aport educativ specific, școlii revenindu-i rolul determinant pentru domeniile cognitive ale procesului instructiv-educativ, iar Organizația Pionierilor, alături de școală, aducîndu-și o importantă contribuție la atingerea obiectivelor formative, moral-politice și patriotice ale educației revoluționare. Conlucrarea dintre Organizația Pionierilor și școală se desfășoară activ și armonios, fiecare avînd riguros specificate atît obiectivele imediate de acțiune, cît și metodele, formele și mijloacele, fapt care a și determinat realizarea — în cei 35 de ani de activitate educativă — a bazelor unei pedagogii de ramură care poate fi denumită „Pedagogia educației revoluționare a copiilor" sau „Pedagogia pionierească" (similar cu „Pedagogia școlară"). În acest sens, Organizația Pionierilor a desfășurat o amplă muncă de documentare și de studiu, de cercetare și de elaborare teoretică la care au participat activiști ai organizației, cadre didactice, pedagogi, psihologi și sociologi precum și alți oameni de știință. Acțiunile care au avut loc — dezbateri, simpozioane, sesiuni de referate și comunicări științifice — și lucrările editate de C.N.O.P. ca „Buletine de informare și documentare" și volume de studii și cercetări au adus o valoroasă contribuție la clarificarea aspectelor teoretice care privesc continua creștere a nivelului calitativ al acțiunii pionierești.

Beneficiind de condiții minunate de muncă și învățătură create prin grija P.C.R., a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la această aniversare Organizația Pionierilor se prezintă ca o forță activă, dinamică în procesul de educație al tinerei generații. În spiritul documentelor Congresului al XII-lea și ale Conferinței Naționale a partidului, ale cuvîntărilor secretarului general al partidului, Organizația Pionierilor, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, alături de școală, a contribuit și contribuie la conceperea, organizarea și desfășurarea activității instructiv-educative în rîndurile copiilor. La acest moment aniversar, majoritatea pionierilor și școlarilor se prezintă cu note bune și foarte bune. În acest an școlar foarte mulți copii au primit premii și mențiuni la concursurile pe obiecte de învățămînt. Totodată peste 65% din totalul pionierilor și școlarilor participă la activitatea cercurilor tehnico-aplicative și pe obiecte de învățămînt. Cu bune rezultate își desfășoară activitatea pionierii care participă în cadrul celor 249 clase ale pionierilor și șoimilor patriei. Activînd necontenit pentru înfăptuirea orientărilor conducerii partidului și statului nostru, Organizația Pionierilor s-a implicat în ultima perioadă mai hotărît în conducerea și organizarea pregătirii tehnico-productive și a practicii productive în ateliere și pe loturile școlare. O contribuție de seamă în educarea prin muncă și pentru muncă a copiilor o aduc organizarea acțiunilor de muncă patriotică.

În cinstea celor două mari evenimente pe care le sărbătorește poporul nostru în acest an — a 40-a aniversare a glorioasei revoluții de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă din august 1944 și cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R. — Organizația Pionierilor desfășoară acțiuni de educație cu înalt mesaj patriotic intitulate „Tot înainte" și „Patria română — țară de eroi", în cadrul cărora pionierii și școlarii aduc un cald omagiu celui mai iubit fiu al poporului nostru, secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu pentru condițiile create educării celei mai tinere generații, angajîndu-se, sub flamura tricolorului, să participe activ al dezvoltarea economico-socială a patriei noastre.

Este un nou prilej de concentrare a forțelor și eforturilor de angajare fermă, la un nivel superior, în procesul educației revoluționare a pionierilor în realizarea sarcinilor trasate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului în cuvîntarea rostită la Consfătuirea de lucru pentru problemele muncii organizatorice și politico-educative din august 1983 pentru educarea patriotică și politico-ideologică a copiilor, pentru cultivarea virtuților revoluționare, a concepției materialist-științifice despre lume și viață, a dragostei profunde față de muncă, a capacităților creative, precum și a convingerilor ferme puse în slujba înfloririi patriei și apărării păcii.

Cea de-a 35-a aniversare a Organizației Pionierilor constituie pentru toți copiii patriei un moment de bilanț, dar și de angajament în fața P.C.R., a secretarului general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de a face totul pentru însușirea celor mai înalte cuceriri ale științei și tehnicii, ale culturii naționale și universale, pentru a deveni demni urmași ai comuniștilor.

Pentru o știință și o pedagogie a păcii

DUMITRU ALMAȘ

LA ANIVERSAREA CELOR PATRUZECI DE ANI de la victoria revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, România socialistă se află într-un adevărat apogeu al muncii creatoare și al transformărilor, al realizărilor în toate domeniile vieții economice, sociale, culturale. Actul revoluționar de la 23 August 1944 a fost unul din cele mai hotărîtoare momente pe care istoria națională l-a înregistrat, în milenara ei existență.

Slăvim 23 August 1944 pentru toate căile pe care le-a deschis spre largurile unei vieți noi, libere și demne, de făurire a idealului măreț al omenirii — zidirea societății socialiste și înaintarea spre piscurile măreție ale comunismului, într-o lume a păcii și înțelegerii între popoare.

Pacea dreaptă, pentru țări și popoare libere, pacea colaborării și a bunei înțelegeri, viața prosperă ferită de conflicte și conflagrații mondiale, a fost, este și va fi rîvna noastră supremă, idealul nostru statornic. Drept aceea firesc este să ne numărăm printre apărătorii energici ai păcii, tot mai grav amenințată de spectrul sinistru al războiului atomic.

Și cred că tocmai pentru a cinsti, cu adevărat, măreața zi de 23 August și a ne bucura de tot ce am înfăptuit în aceste patru decenii, trebuie să ne gîndim cum multiplicăm formele, mijloacele de apărare a păcii.

Printr-un ciclu de expuneri la Universitatea cultural-științifică tratez, pentru publicul larg și de toate vîrstele, problema păcii și a războiului de-a lungul istoriei. Concluziile nu sînt tocmai îmbucurătoare: războaiele au ocupat înfiorător de mult timp în activitatea umană. Mult mai mult decît pacea. Nu cred că a trecut un an, un an încheiat, în cei cinci-șase mii de ani, de la izvodirea civilizației, care să fi fost scutit de conflicte armate, sîngeroase. Au fost însă nenumărați ani cînd s-au petrecut cîte trei-patru războaie simultan, cu distrugeri incalculabile. Să fie acesta destinul fatidic al omenirii? Blestemul ei? Omul, acest creier al biologiei terestre, să nu aibă altă soartă decît cea a miticului Sisif: să urce stînca de aur a păcii în vîrful marilor și legitimelor rîvniri, anume ca s-o scape, în prăvălirea nebună, spre mlaștina de sînge și moarte a războiului distrugător și ucigaș?

Unii cred că în adevăr acesta-i destinul și gata: trebuie acceptat. Aceștia chiar zic că istoria nu-i decît o înșirare de războaie și de crime. Așa afirma și Voltaire, deși, în lucrările lui, a fost printre primii care a tratat și istoria științelor, a artelor, a culturii, adică a operelor pe care omul le-a realizat numai în condițiile răgazului dintre războaie.

Alții socotesc că prevalența războiului în istorie este o teorie falsă; că, în fond, spațial vorbind, chiar dacă sînt aproape permanente, războaiele ocupă teritorii relativ modeste. Poate afară de cazul marilor migrații pustiitoare sau a celor două, ultime, războaie mondiale.

Dar, oricum, *problema războiului și a păcii s-a pus și se pune foarte diferit, de la caz la caz, și de la epocă la epocă.* Nimeni nu poate osîndi războaiele grecilor amenințați de marea putere a Împărăției persane. Nici o judecată sănătoasă nu condamnă lupta lui Ștefan cel Mare ori Mihai Viteazul pentru libertatea și unitatea poporului român; *dar, orice rațiune se simte datoare a reproba, cu indignare, orice război de jaf și cucerire.*

Orice minte și simțire cu adevărat umană nu poate să nu se ridice împotriva războiului modern, care amenință cu distrugerea întregul glob. De aceea, *idealul suprem al acestui sfîrșit de mileniu trebuie să fie apărarea păcii.* Așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu: „În momentul de față problema centrală a vieții internaționale o constituie lupta pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru trecerea la dezarmare, și în primul rînd la dezarmarea nucleară, pentru o pace trainică în lume. Înarmările au ajuns la un asemenea nivel încît un nou război mondial ar duce la distrugeri incalculabile, ar pune în pericol însăși existența omului, creația supremă a naturii".

Încerc *să scriu, aici, pentru colegii mei dascăli, care, de-a lungul istoriei, au ajutat la modelarea caracterului și spiritului uman, și să vedem cum putem contribui la procesul, la acțiunea, la lupta de uriașă importanță a apărării păcii.* Și aceasta *cu atît mai mult, cu cît conducătorul statului nostru este, în contemporaneitate, un adevărat erou al păcii pe plan mondial.* Cu atît mai mult cu cît sîntem un popor care n-a provocat, în istoria-i milenară, nici un război de cucerire, care totdeauna s-a mulțumit să se apere împotriva atacatorilor abuzivi și sîngeroși. Să ținem seama, de asemenea, că din rîndul nostru s-au ridicat și Alexandru cel Bun și Brîncoveanu și Bălcescu și

Titulescu, *adevărați*, sinceri și curajoși *apărători ai păcii și ai omeniei.*

Să ținem seama că omenirea contemporană, foarte îngrijorată de propria-i soartă, caută cu disperare soluții pentru a scăpa de amenințarea și de coșmarul războiului nuclear, de războiul nimicirii totale.

Să ținem seama că sîntem educatorii generațiilor ce vin și că avem datoria de a le crește în spiritul progresului, al apărării vieții, al creației, al păcii.

În mai multe țări începe a se vorbi de o „școală pentru pace", se vorbește tot mai des despre problema păcii, ca o parte a instruirii și educației, ca *o sarcină pedagogică.* Și mi se pare semnificativ faptul că asemenea idee a căpătat consistență și în țări ca Republica Federală Germania.

În contemporaneitate, cînd amenințarea războiului catastrofal devine tot mai gravă, *școala se simte datoare a se înscrie printre instituțiile cu rol major în acțiunea, în opera de a instrui, educa și forma apărători hotărîți ai păcii; adică ai civilizației, ai omeniei și ai vieții în zilele noastre; o școală care nu apără pacea, omenia, viața, este un non-sens.* Și pentru că sîntem poporul și țara care are meritul de a nu fi purtat nici un război de cucerire, care nu poartă vina de a fi provocat vreun război în istorie, *ne bucurăm de un anume ascendent moral în problema educării pentru pace.*

Din rîndul nostru s-au ridicat iluștri diplomați, ca N. Titulescu, care afirma: „Nu cunosc limită în setea mea de înțelegere cu alții", fie oameni de rînd, fie conducători de state. Acest mare diplomat al nostru a fost socotit „profetul Europei și al coexistenței pașnice", între țări cu regimuri social-politice diferite. „*Numai printr-o politică constantă de pace și prietenie cu toate popoarele, fără deosebire,* spunea Titulescu în 1935, *se poate asigura viața și dezvoltarea țării conform destinelor ei.* " *Pacea „singură îngăduie să se aducă civilizației generale binefacerile creatoare ale geniului uman".*

Este exact ceea ce susține și partidul nostru și se exprimă, clar și categoric, prin cuvîntul secretarului general, tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Pentru că pacea nu se proclamă, ci se cucerește prin grele și îndelungi strădanii, printr-un anume fel de luptă. O luptă cu caracter sacru, pentru că apără însăși viața pe pămînt. O atare luptă poruncită de însăși existența umană, are nevoie, cere, *implică, o serie de principii tactice și strategice. Iar școala și slujitorii ei trebuie să le cunoască și să le aplice constructiv tuturor generațiilor.* Și să ne bucurăm că tot un român, același, Titulescu — a formulat ideea: „Politica îmi apare ca o coordonare a științelor existente, din care va trebui să izvorască o știință nouă: *știința păcii*". În istoria politicii, științei și spiritualității contemporane, ținînd seama de firea și istoria poporului nostru, născut pentru pace și apărător al păcii, ținînd seama de principiile politice ale partidului nostru, de străduința neobosită a tovarășului Nicolae Ceaușescu care crede cu o indestructibilă tărie că „problema fundamentală a epocii noastre este preîntîmpinarea războiului și asigurarea păcii". *Școlii românești i-ar putea reveni nobila misiune de a iniția educația și instrucția întru știința păcii,* care să surclaseze și chiar să anihileze știința războaielor de dominație și cucerire, care, în contemporaneitate, nu pot fi decît războaie de distrugere a omenirii și chiar a Globului. *Prin colaborarea specialiștilor s-ar putea stabili cîteva principii, cîteva legi în strategia apărării păcii, în metodologia predării științei păcii.* De pildă, să accentuăm, să stăruim în crearea și adîncirea dragostei pentru natură, prin cunoaștere și respectare, conservare și îmbogățire a ei și nu distrugere. Un copil care distruge, inutil, un lăstar tînăr săvîrșește o nelegiuire împotriva naturii; Să-i învățăm pe cei mici să ocrotească natura: „nu-i om cine nu sădește un pom, nu rupeți inutil, o floare că și pe ea o doare"...

Să-i învățăm respectul pentru civilizația umană, demonstrîndu-le, și celor mici și celor mari, cu cîte eforturi și jertfe s-a creat și ce reprezintă această civilizație pentru omenire, pentru destinul ei. Să trezim și să întreținem interesul pentru știință, știința creatoare, utilă omului și să osîndim falsa știință nocivă omenirii. Pacea se poate apăra prin medicină și biologie, prin botanică și chimie, prin fizică și matematică, prin astronomie și astronautică, dacă aceste științe apără viața, o înfrumusețează, o îmbogățesc, îi dau conținut, filozofie și poezie umană.

În crearea unei stări de spirit favorabile păcii putem dobîndi succese arătînd că elita cugetătoare a lumii întregi a militat pentru pace: de la Newton, la Einstein și Marie Curie, de la Dante la Molière ca și Eminescu sau Caragiale, ai noștri. *Să trezim și să întreținem interesul pentru literatură, artă, muzică, sport.*

Toți trebuie să știe că, la grecii antici, în timpul olimpiadelor, înceta orice conflict interelen și participau la întreceri toți din toate orașele și statele, întreceri loiale care nu erau numai sportive, ci erau și cultural-artistice: poezie, teatru, muzică, dans. Că, măcar în timpul acestor splendide întreceri, emoționante prin efort, cavalerism, frumusețe, armele tăceau și cîntau muzele. Că zeul Ares se retrăgea în grotele Olimpului și porumbița păcii cuibărea, în casca lui, embrioanele vieții.

Socotesc că, în ansamblu instruirii și educării tineretului întru știința păcii, istoria are un rol deosebit de important. *Generațiile care cresc sub îndrumarea noastră trebuie să cunoască geneza, cauzele și scopurile războaielor, care au umplut pînă la refuz veacurile.* Să le ajutăm să vadă chipul adevărat, asa-

sin, barbar al provocatorilor de războaie. Este mult prea înrădăcinată ideea că războiul este o fatalitate, uitîndu-se că, *atunci cînd lupta pentru pace a funcționat, au fost și multe războaie amînate, evitate, anihilate în fașă, cînd apărătorii au fost energici.* Dacă dictonul roman „si vis, pacem, para bellum" duce totdeauna la suprasaturare întru înarmare și deci la război, dacă principiul lui Klausevitz: războiul înseamnă politica dusă cu metode violente, e principiul care caută să justifice absurdul războaielor, în condițiile vieții contemporane, *trebuie să răsturnăm aceste învechite și nocive principii, emise de slujitorii marilor puteri expansioniste și să afirmăm hotărît, că, dacă vrem pace să apărăm pacea și să susținem acea politică internă și internațională care exclude violența, adică tot politica păcii.*

Să deosebim, în decursul istoriei, războaiele hranei, ale setei de cuceriri, ale gloriei, de dragul gloriei, ale dominării animalice și sălbatice peste cei mici și slabi, ca „argument sau drept" al superputerismului. Să înțelegem ce și de ce s-a preconizat principiul lui Faustrecht și de ce, în contemporaneitate, războiul de reîmpărțire a lumii, ori nu mai este posibil ori, dacă se încearcă, el nu poate însemna decît distrugerea Globului și nu dominarea ori stăpînirea lui. *Logica istoriei contemporane se numește colaborare. Numai colaborare și bună înțelegere.* Arătînd, de pildă, că Wilhelm al II-lea sau Hitler au fost expresii ale unor cercuri care, asemenea hienelor, se hrăneau, se supraghiftuiau din fabricarea armelor, *ajutăm starea de spirit favorabilă păcii.* Iar dacă există potențial economic în surplus sau generațiile manifestă surplus de energie umană, atunci nu-i mai bine să fie cheltuit, valorificat în fertilizarea Saharei, în depoluarea atmosferei și a oceanelor, decît în experiențe nucleare care distrug echilibrul ecologic și zguduie Terra din temelii?

Dar, *pedagogia păcii, educația pentru pace, o „școală a păcii" trebuie începută din fragedă pruncie și de la lucruri foarte mici.*

Da, avem nevoie, *omenirea întreagă are nevoie de o știință a păcii*, pe care trebuie să și-o creeze cît mai repede, *o „școală pentru pace" — o pedagogie a păcii.* De veacuri, știința războiului și școlile de război umplu lumea și istoria. Poate să fi fost utile în condiții și în concepții sociopolitice care au dominat altădată omenirea. Acum, în fața primejdiei de a fi distrus Globul întreg se cuvine să le mai potolim zelul, să le găsim sensuri noi, umane, prin *crearea unei pedagogii a păcii, cu o tehnologie de lucru adecvată acesteia, pentru toate treptele de învățămînt, începînd cu învățămîntul preșcolar.* Să facem eforturi, să realizăm prin aceasta o școală pentru pace, o pace demnă, în imperiul libertății fiecărei națiuni, creînd oameni dornici și capabili să apere civilizația, oameni care să nu se plece, cu resemnare sau umilință, în fața tratatelor de război; în felul acesta ar putea contribui la susținerea politicii și la însuflețirea luptei pentru pace, dusă de statul și poporul nostru și, prin aceasta, la promovarea păcii în lume și în istorie. S-ar putea numi și „școli ale cunoașterii naturii, civilizației, filozofiei umane". „Școli ale dragostei pentru oameni și pentru opera lor", pentru civilizația grav, extrem de grav, amenințată de război. Deci școli ale conservării vieții oamenilor și a Pămîntului, casa lor, singura lor casă. Fără apărarea păcii și Pămîntului și viața se află sub amenințarea distrugerii provocată de oamenii înșiși, de știință, din greșeală, din nebunie — categoric.

Educația și învățămîntul în primii ani ai revoluției populare

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU
Universitatea din București

În anul celei de-a patruzecea aniversări a revoluției de eliberare națională și socială, poporul nostru face un amplu bilanț al tuturor înfăptuirilor din această măreață perioadă a istoriei sale căutînd să pună în evidență momentele și aspectele dominante ale drumului parcurs pentru a avea, încă o dată, imaginea reală atît a distanței ce ne desparte de România de acum patru decenii cît și a muncii și luptei duse în acest răstimp. Un aspect important al vieții noastre culturale, care a cunoscut o impresionantă dezvoltare, determinată de însuși ritmul transformărilor economice și sociale ale acestor patru decenii, a fost învățămîntul.

România a avut — după desăvîrșirea unității sale statale — un învățămînt, relativ, bine organizat, care a asigurat în bună parte pregătirea cadrelor necesare econo-

miei, culturii, științei și tehnicii din acea perioadă. Acest învățământ avea însă, prin conținutul și organizarea sa, un caracter de clasă urmărind reproducerea structurii sociale a României din deceniile trei și patru ale acestui secol.

Sub aspect legislativ, învățământul obligatoriu avea o durată de șapte ani, dar clasele sociale conducătoare de atunci n-au creat condițiile materiale nici măcar pentru cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă școlară în primele patru clase. Anual, rămîneau în afara școlii sute de mii de copii. Pe de altă parte, învățământul supraprimar (clasele V-VII) era o expresie tipică a caracterului dualist al școlii, fiind rezervat categoriilor sociale destinate muncii fizice. Învățământul secundar avea un caracter dominant teoretic și elitist, întemeiat pe o riguroasă și continuă selecție. Numai 6% din absolvenții școlii primare puteau pătrunde în învățământul secundar. Învățământul superior avea o organizare disproporționată față de nevoile societății, prin extinderea pe care au cunoscut-o facultățile cu profil teoretic în comparație cu cele care asigurau o pregătire practică. Semnificativ este faptul că într-o țară „eminamente agricolă", doar 1% din studenți erau înscriși la Facultatea de Agronomie.

Datorită atitudinii patriotice a celor mai mulți dintre învățătorii și profesorii acelor decenii, a influenței pe care Partidul Comunist Român a exercitat-o asupra multora dintre ei, activitatea lor educativă a avut, în general, un efect pozitiv asupra dezvoltării tinerei generații. Deși acțiunea lor educativă era, mai ales, subordonată ideii de cultivare a armoniei sociale, tînăra generație a fost crescută în spiritului dragostei de patrie, al respectului pentru valorile autentice ale culturii naționale și universale.

În anii de dictatură militaro-fascistă, școala românească de toate gradele a trecut prin unele transformări menite să asigure, prin conținutul său mai ales, inculcarea în rîndurile tineretului a unor idei și sentimente cu caracter naționalist, rasist, anticomunist. O parte a tineretului din învățământul secundar și superior a căzut pradă influenței unora din educatorii lor cu orientare politică fascistă. În condițiile luptei eroice desfășurate de Partidul Comunist Român împotriva fascismului, a puternicei nemulțumiri manifestate de întregul nostru popor împotriva guvernului de dictatură militaro-fascistă și împotriva Germaniei hitleriste, școala românească nu a putut fi fascizată. Ea a avut însă în conținutul procesului instructiv-educativ unele elemente specifice regimului politic din anii 1940—1944. *Epoca ce a urmat actului eliberator de la 23 August 1944, „a marcat* — așa cum se precizează în Programul Partidului Comunist Român — *începutul unei noi istorii a patriei noastre, istoria împlinirii idealurilor de dreptate socială și națională".*

Pe fondul unor puternice confruntări social-politice, în condițiile unei economii distruse de război (a cărei refacere era îngreuiată de clasele sociale care se opuneau cu îndîrjire procesului revoluționar de transformare a societății), a avut loc începutul acțiunii de autentică democratizare a școlii românești.

Analizată din perspectiva timpului, această acțiune, condusă cu energie și consecvență de Partidul Comunist Român, a cunoscut patru aspecte fundamentale:

a) lărgirea accesului la învățătură a copiilor și tinerilor aparținînd categoriilor sociale defavorizate în deceniile anterioare;

b) educarea în spirit democratic a tineretului școlar;

c) școlarizarea analfabeților;

d) clarificarea și angajarea politico-ideologică a cadrelor didactice, atașarea lor la lupta dusă de clasa muncitoare, condusă de Partidul Comunist Român, pentru transformări sociale revoluționare.

Încă în *Platforma-program* — dată publicității la 26 septembrie 1944 — în care P.C.R. specifica transformările ce se preconizau pentru perioada imediată, *alături de refacerea economiei naționale, asigurarea egalității tuturor cetățenilor, exproprierea moșierilor și împărțirea pămîntului, guvern democratic, se prevedea și reforma învățămîntului, în sensul democratizării lui.*

Măsurile luate de guvern, în toamna anului 1944, în domeniul educației și învățămîntului au fost cu totul neînsemnate; abia după instaurarea, la 6 martie 1945, a puterii revoluționar-democratice, s-a putut trece la unele acțiuni de democratizare a școlii: îndepărtarea din conducerea școlilor a unora dintre directorii recunoscuți pentru activitarea lor cu orientare fascistă, înlocuirea unor inspectori generali din Ministerul Educației Naționale și numirea altora cu vederi progresiste, printre care și unii comuniști (Ilie Cristea, V. Maciu, I. Nestor), reorientarea orelor de dirigenție pentru ca acestea să constribuie la clarificarea elevilor asupra problemelor politice și sociale din acea perioadă, organizarea comitetelor de elevi ca forme de autoconducere a tineretului școlar ș.a.

Transformări substanțiale ale școlii românești au avut loc în toamna anului 1945, pe baza analizei și hotărîrilor Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român din octombrie același an. *Conferința națională* — aprecia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului — *pornind de la cerințele progresului social în etapa respectivă, a pus în centrul preocupărilor partidului redresarea și dezvoltarea economiei naționale, îmbunătățirea condițiilor de trai ale populației, consolidarea unității clasei muncitoare și a alianței dintre muncitori, țărani și intelectuali, întărirea unității tuturor forțelor democratice antiimperialiste"*[1]

Cu privire la învățămînt, Conferința Națională prevedea, pentru perioada imediat următoare, un program realist, adecvat condițiilor României din acea perioadă:

— *lichidarea analfabetismului;*

— *reorganizarea întregului învățămînt pe baze democratice prin asigurarea unui minimum de cunoștințe științifice întregului tineret, formarea de cadre pentru industrie și agricultură, asigurarea condițiilor ca frecventarea învățămîntului superior să nu fie împiedicată de lipsa mijloacelor materiale, formarea cadrelor didactice pentru întregul învățămînt și democratizarea corpului didactic prin înlăturarea celor ce influențau tineretul pe calea urii de rasă, a șovinismului* etc.

a. Unul din cele mai importante aspecte ale democratizării învățămîntului în primii ani ai revoluției populare l-a constituit — cum s-a arătat mai sus — *lărgirea accesului la învățătură a copiilor și tinerilor.* În acest sens au fost adoptate unele măsuri care constituie ele însele o expresie a procesului de democratizare a societății românești. Astfel, prin Decretul-lege nr. 216, din 30 august 1945, a fost reorganizat cursul inferior al liceului prin crearea *gimnaziului unic*, cu durata de trei ani. Potrivit organizării mai vechi, cursul inferior al învățămîntului secundar era diversificat, potrivit tipurilor variate de școli (licee teoretice, licee industriale, licee comerciale, școli normale etc.); prin decretul-lege amintit se renunța la această diversificare și *se crea o școală unică pentru toți absolvenții școlii primare. Dacă, pînă în 1945, admiterea în școala secundară se făcea pe bază de concurs, în gimnaziul unic se intra fără examen.* Mai mult, *în localitățile urbane frecventarea gimnaziului unic era obligatorie pentru absolvenții a patru clase primare care nu depășiseră vîrsta de 14 ani.* În ceea ce privește absolvenții școlii primare din mediul rural, se prevedea ca aceștia să frecventeze cursurile *învățămîntului supra-primar* pînă ce se va fi extins și la sate rețeaua de gimnazii unice.

Iată cum, într-un moment de puternice confruntări sociale, cînd se întîmpinau mari dificultăți în refacerea economiei, cînd pretutindeni se simțea nevoia de fonduri financiare, partidul a inițiat o reorganizare a școlii menită să asigure creșterea duratei învățămîntului pentru un număr mult mai mare de copii decît în anii anteriori.

Pentru a se putea înfăptui prevederile Decretului-lege din 30 august 1945, a fost adoptat un complex de măsuri:

— *creșterea numărului de clase I* (iar în anii următori a II-a și a III-a) în școlile secundare de stat;

— *instituirea sistemului de taxe proporționale cu starea materială a părinților*, și chiar scutirea de taxe a celor lipsiți de mijloace;

— *creșterea numărului de burse;*

— *atribuirea în mod gratuit a 10% din locurile existente în internate pentru fiii de muncitori și țărani muncitori;*

— *distribuirea manualelor cu preț redus* ș.a.

În aceste condiții a fost cu putință ca *încă din anul școlar 1945—1946 să funcționeze 1507 clase de gimnaziu unic, cu aproximativ 50 000 elevi*, pentru ca *în anii școlari următori numărul lor să crească la 3611 (clasele I și a II-a)*[2], *iar în 1947—1948 să se ajungă la peste 5000 clase cu peste 200 000 elevi.* Numărul celor care frecventau acum gimnaziul unic era de aproape 35% din totalul absolvenților școlii primare.

În perioada scurtă de care ne ocupăm (anii 1944—1947) au fost create condiții și pentru creșterea numărului de elevi din școlile secundare și de studenți. *A fost sporit numărul burselor, iar pentru studenți s-au creat, chiar din acei ani, noi cămine și cantine.*

Tot în toamna anului 1945 *s-a început reorganizarea învățămîntului din Transilvania de nord*, teritoriu care, prin Dictatul de la Viena, fusese rupt din trupul țării. *În cei patru ani de ocupație hortystă, școala românească din această parte a țării revenise la situația dinainte de 1918, fuseseră desființate numeroase școli în limba română, mai ales cele secundare. Școlile primare erau întreținute de biserici, avînd deci un caracter particular și confesional.* În toamna anului 1945 *a început să se refacă întregul învățămînt în limba română, de la grădinițe pînă la învățămîntul superior. Reorganizarea s-a făcut în același spirit democratic, ca și în restul țării.*

Concomitent, s-a trecut la punerea în aplicare în domeniul învățămîntului, a *Statutului naționalităților* adoptat în februarie 1945.

Și în deceniile anterioare existase în România un învățămînt pentru naționalități; el fusese însă organizat la nivelul școlii primare și numai în localitățile cu un număr relativ mare de copii aparținînd naționalităților respective. În aceste condiții, pentru a-și satisface pe deplin nevoile privind școlarizarea, acestea și-au organizat instituții de învățămînt particulare, unele din ele cu caracter confesional. *Din 1945 însă s-a trecut la reorganizarea școlilor pentru naționalitățile conlocuitoare pe baze noi, democratice, creîndu-se posibilități tuturor copiilor de-a avea școli primare în limba maternă (maghiară, germană, sîrbă, ucraineană, cehă, polonă, bulgară, turcă). Pentru naționalitățile maghiară și germană s-au înființat și școli secundare, iar pentru cea maghiară și instituții de învățămînt superior.*

b. Accesului la învățătură a unor categorii sociale mai largi i s-a adăugat un nou conținut al educației menit să contribuie la edificarea tineretului școlar asupra evenimentelor politice și sociale ale acelor ani, a semnificației luptei pe care o ducea atunci clasa muncitoare pentru instaurarea unui autentic regim democratic.

În toamna anului 1945 au fost adoptate *noi programe școlare atît pentru gimnaziul unic, cît și pentru învățămîntul secundar.* Modificări sensibile față de vechile programe apăreau la disciplinele sociale (istorie, sociologie, economie politică, drept, filosofie), unde *au fost introduse elemente de materialism istoric.*

Astfel, încă din anul școlar 1945—1946, elevii operau cu concepte specifice filozofiei marxiste (forțe de producție, relații de producție, bază, suprastructură, formațiuni social-economice etc.) și dădeau fenomenelor sociale o interpretare materialist-istorică. Un astfel de conținut al instrucției contribuia, fără îndoială, la clarificarea ideologică și politică a elevilor, îi ajuta să se desprindă de concepția idealistă asupra societății, să se elibereze de sentimentele și atitudinile cultivate în anii anteriori și să dobîndească o înțelegere științifică a dezvoltării sociale. În „*Scînteia*"[3] și „*Contemporanul*"[4] au apărut atunci numeroase articole în care se dezbăteau problemele noului conținut al învățămîntului, orientînd cadrele didactice în valorificarea acestuia sub aspect educativ.

Organele de presă ale partidelor „istorice" continuau să apere vechiul conținut, care — scriau ei — promovase „valorile eterne ale umanității", păstrînd caracterul lor creștin și conducînd spre cultivarea „armoniei sociale" și spre educarea religioasă a tineretului. Deși continua să fie predată în școli, influența educativă a religiei era mult diminuată; *învățămîntul românesc se afla în pragul laicizării sale.*

Noului conținut i se adăugau și alte modalități de educare a elevilor în spirit democratic. Astfel, la toate clasele la care nu se preda dreptul, se făcea o oră pe săptămînă de educație cetățenească, în scopul dezbaterii deschise, cu participarea întregii clase, a unor probleme cu caracter social și politic; astfel de dezbateri trebuiau să conducă la zdruncinarea și depășirea convingerilor și sentimentelor formate în anii de dictatură militaro-fascistă. „Nu trebuie uitat — se aprecia în *Instrucțiunile* elaborate atunci de Ministerul Educației Naționale — că fără o deliberare conștientă, fără o putere de convingere adîncă, nimeni și nici elevul nu va renunța la aceste sentimente".

— Influențelor educative realizate prin conținutul învățămîntului, prin orele de educație cetățenească li se adăugau orele de dirigenție, activitatea societăților culturale (științifice, literare, sociale; acestea din urmă organizate în acei ani), a societăților sportive, activitatea obștească etc.

În scopul unei îndrumări eficiente a activității educative, în iulie 1946 a fost înființat, pe lîngă Ministerul Educației Naționale, *Subsecretariatul educației tineretului*, organism administrativ aflat în directă legătură cu organele de partid care se ocupau cu problemele tineretului. În județe au fost numiți îndrumători educativi, iar în școli, consilieri educativi, a căror sarcină era să coordoneze activitățile educative din școală. În această perioadă, în locul vechilor comitete de elevi s-au constituit *consilii de clasă* și *de școală*, ca organisme de conducere colectivă, menite să contribuie la asigurarea unei atmosfere democratice la nivelul claselor și școlilor.

Concomitent cu acțiunea de adîncire a procesului de democratizare din cadrul școlilor a fost extins sistemul de relații al elevilor cu celelalte categorii de tineri, îndeosebi cu tineretul muncitoresc, în cadrul organizațiilor revoluționare de tineret. În iarna anului 1947, prin reorganizarea activității tineretului din întreaga țară, alături de Uniunea Tineretului Muncitoresc, Uniunea Tineretului Sătesc, au fost constituite Uniunea Națională a Studenților din România (U.N.S.R.), precum și Uniunea Asociațiilor de Elevi din România (U.A.E.R.), creîndu-se astfel noi condiții pentru educația ideologico-politică a întregului tineret din învățămînt.

c. Încă din iarna anului 1945, din perioada acelor luni de puternică încleștare politică și socială, s-a început **acțiunea de lichidare a analfabetismului.** România moștenise de la vechiul regim peste patru milioane de analfabeți și semianalfabeți. *Au fost create centre de alfabetizare pretutindeni unde se aflau neștiutori de carte* — mai ales tineri — nu numai în școli, ci și în întreprinderi industriale, în cazărmi etc. Și-au unit eforturile, într-un front comun — sub conducerea organizațiilor de partid — toate organizațiile de masă, din acea perioadă — organizații sindicale, de femei, tineret. Au fost mobilizate numeroase cadre didactice, mai ales învățătorii. Pe fundalul luptei pentru democratizarea societății, care se desfășura atunci, exista o puternică dorință a neștiutorilor de carte ca, odată cu eliberarea socială, să se asigure și eliberarea lor de ignoranță. *Ceea ce caracterizează acțiunea de alfabetizare dusă în țara noastră între anii 1945—1947 (și continuată pînă către 1955) este considerarea acestei acțiuni ca un act politic, care făcea parte din însuși procesul de luptă pentru eliberarea socială și, în consecință, includerea în conținutul cursurilor de alfabetizare — pe lîngă cunoștințe elementare de citit, scris, socotit — și a unor probleme care vizau realitățile social-politice ale acelor ani. Prin alfabetizare se asigura, așadar, și o educație cetățenească.*

d. Realizarea educației elevilor în spirit democratic, corespunzător procesului de transformare pe care îl parcurgea societatea românească în acei ani, era cu putință numai în condițiile în care cadrele didactice se simțeau ele însele angajate în lupta socială desfășurată atunci. *A fost necesară*, de aceea, *o intensă activitate politică desfășurată de Parti-*

dul Comunist Român în scopul clarificării cadrelor didactice asupra realităților sociale din acea perioadă, și a descifrării de către acestea a direcției de înfăptuire a progresului social.

Se poate aprecia că *procesul de clarificare ideologico-politică a cadrelor didactice*, de atașare a lor la lupta clasei muncitoare, condusă de P.C.R., pentru înfăptuirea transformărilor democratice din România anilor 1944—1947, s-a desfășurat în *trei direcții* principale: *a)* organizarea lor în sindicate; *b)* antrenarea în acțiuni obștești prin care participau direct la sprijinirea regimului democrat-popular (alfabetizarea, activitatea în cadrul organizațiilor de masă, sprijinirea campaniei electorale din 1946 ș.a.): *c)* clarificarea ideologică și pedagogică prin însușirea unora din tezele de bază ale filozofiei materialist-dialectice și istorice și ale teoriei pedagogice întemeiate pe această filosofie.

Între aceste aspecte a existat o interacțiune care explică durata relativ scurtă a procesului de reorientare ideologică și politică a cadrelor didactice.

Problemele pedagogice care s-au ridicat în primii ani ai revoluției populare au avut mai ales un caracter ideologic, fiind strîns legate de lupta ce se da între forțele democratice și cele ce se opuneau procesului de transformare a societății. De aceea, lupta de idei pe plan pedagogic s-a desfășurat în parte prin presă, sub forma unor articole sau prin conferințe.[5]

Împrejurările politice proprii acelei perioade, explică de ce atunci s-au discutat mai ales problemele raportului dintre educație și societate, relația strînsă dintre școală și politică.[6]

În procesul practicii revoluționare din acea perioadă deosebit de densă sub aspectul transformărilor social-politice, *educatorii înșiși, în cea mai mare parte a lor, s-au transformat*; ei *aveau, spre sfîrșitul anului 1947, o altă înțelegere a devenirii sociale, a esenței statului, a relațiilor dintre clasele sociale, a rolului luptei de clasă în transformarea societății, a locului educației și a lor înșiși în procesul acestor transformări.* Cadrele didactice erau, în bună parte, pregătite pentru îndeplinirea îndatoririlor ce reveneau școlii în noua etapă, ce s-a deschis odată cu instalarea puterii democrat-populare și trecerea la înfăptuirea revoluției socialiste.

Democratizarea învățămîntului din primii ani ai revoluției populare a fost, așadar, un aspect al procesului de democratizare a țării noastre, contribuind în același timp la intensificarea acestui proces.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. I, București, Editura Politică, 1968, p. 384—385.

2. „Scînteia", 30 martie, 1947.

3. *Cf. Pentru un spirit democratic în școala românească*, în „Scînteia", 16 ianuarie, 1946; *Despre o educație cu adevărat științifică*, „Scînteia", 6 februarie 1946.

4. Cf. „Contemporanul" din 27 septembrie, 1946, 18 octombrie 1946, 2 noiembrie, 1946, 1 august, 1947 ș.a.

5. Cf. *Cultura pentru popor în România democrată*, Editura P.C.R., 1946, *Pentru democratizarea învățămîntului*, București, 1946, „Noua școală românească", organ al M.E.N.; „Școala nouă", organ al Societății culturale și pedagogice cu același nume.

6. Cf. G. T. Dumitrescu, *Pedagogia dialectică*, București, 1945; Anghel Manolache, *Școala democrației*, Editura Librăriei Universul, 1945; Stanciu Stoian, *Curs de pedagogie socială*, 1946—1947, București 1947; Dimitrie Todoran, *Introducere în pedagogie*, Cluj, 1946.

Pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic*

RACORDAREA învățămîntului la necesitățile economico-sociale din țara noastră a impus introducerea mai timpurie a politehnizării și implicit dezvoltarea vertiginoasă a învățămîntului liceal de specialitate. Lucrarea cu titlul de mai sus răspunde unei necesități imineute, cea a pregătirii pedagogico-metodice a cadrelor didactice chemate să predea disciplinele de profil și să conducă practica productivă a elevilor din aceste unități școlare.

După cum este cunoscut, bazele generale ale acestei pregătiri sînt asigurate prin cursul facultativ de pedagogie, prevăzut în planurile de învățămînt ale institutelor de învățămînt tehnic superior. Experiența demonstrează că o mare parte din studenții acestor institute manifestă interes pentru un asemenea curs. Dacă pînă în prezent sursele fundamentale de informare erau comune cu ale studenților de la facultățile cu profil pedagogic, depășind prin nivelul de abordare posibilitățile lor de înțelegere din cauza absenței cunoștințelor de psihosociologie școlară, manualul în discuție răspunde pe deplin obiectivelor avute în vedere față de această categorie de studenți. Prin structura sa internă manualul asigură o introducere a acestor studenți în vasta problematică a pedagogiei, familiarizîndu-i cu conceptele fundamentale ale acestei discipline și oferindu-le, totodată, modele algoritmice și euristice de intervenție și acțiune în dirijarea și conducerea actului pedagogic de formare a personalității umane în concordanță cu idealul societății noastre socialiste.

Ca atare, unul din meritele lucrării, demn de subliniat, este acela că asigură un echilibru între latura teoretică, indispensabilă unui prim contact cu această disciplină, și latura practică, concretizată în instrumentele acționate pe care le oferă viitorului profesor.

Evident că întregul aparat conceptual prezentat în lucrare este rezultatul consultării unei bogate literaturi de specialitate apărută pînă în prezent, al prelucrării de către autori a informațiilor desprinse și al elaborării, pe această bază, a unor opinii

Conf. univ. dr. IOAN NICOLA

* I. Bontaș (coordonator), S. Cioată, I. Dorofte, N. Jurcău, V.V. Popescu, I. Străchinaru, Pedagogie.

(Continuare în p. 29)

Un model de evaluare a actului didactic

Conf. univ. dr. I.T. RADU
Universitatea din București

SISTEMELE DE EVALUARE a actului didactic prezentate în studiul precedent se caracterizează prin orientarea procesului de observație cu precădere asupra acțiunii unuia din cei doi agenți ai actului pedagogic-educator sau elevi. Cu toate limitele lor, aceste modele au pregătit terenul pentru conturarea și extinderea unei alte strategii axate pe *comportamentul pedagogului* în conducerea actului didactic, analizat însă în strînsă legătură cu reacțiile elevilor, deci cu efectele pe care le are asupra atitudinii elevilor în activitatea de învățare și a rezultatelor pe care le obțin. Acest sistem pornește de la premisa că modul de acțiune al pedagogului determină în însemnată măsură comportamentul elevilor în procesul didactic. Prin urmare, pentru obținerea comportamentelor dorite la elevi este necesar să fie adoptate conduite pedagogice adecvate de către profesori, deci un anumit stil de învățămînt al acestora. Subliniem, însă, că în cazul acestei strategii criteriul suprem de apreciere a diverselor aspecte ale stilului de învățămînt promovat de un educator îl reprezintă efectele sale, deci schimbările pe care le produce la elevi în plan cognitiv, afectiv-atitudinal, psihomotor.

Una din problemele pe care le generează această strategie constă în a se stabili aspectele esențiale ale comportamentului pedagogului în actul didactic, aspecte care sînt definitorii pentru stilul de învățămînt promovat de acesta.

Răspunsurile la această problemă sînt variate și ele conturează mai multe direcții de investigare. Numeroși autori (K. Lewin, H. H. Anderson, Maslova ș. a.)[1] consideră ca fiind hotărîtor pentru definirea stilului de învățămînt tipul de relație pedagogică profesor-elevi, alții se concentrează asupra modului în care se realizează comunicarea în desfășurarea procesului didactic — deci natura interacțiunilor verbale —, după cum un mod mai cuprinzător de a aborda și defini stilul de lucru cu elevii îl reprezintă analiza tipurilor de interacțiune didactică.

Evaluarea acțiunii educatorului relevînd, în primul rînd, *tipul de relație pedagogică* pe care îl promovează, reprezintă una din modalitățile cele mai răspîndite. Modelele propuse sînt numeroase. Fără să întreprindem examinarea detaliată a acestora, se poate spune că *toate vizează definirea tipului de conducere a procesului de instrucție și educație prin determinarea gradului de autoritate a pedagogului și, corelativ, gradul de independență și de inițiativă acordat elevilor în acest proces.*

Unul din aceste modele este cel al lui K. Lewin, în care se disting trei stiluri: a) autoritar, de conducere fermă și îndeaproape a activității elevilor; *b)* de libertate și activitate nestînjenită a elevilor, dusă pînă la neintervenție directă din partea pedagogului; *c)* democratic, întemeiat pe conlucrare, cooperare. După același clișeu, H. H. Anderson și Maslova grupează diversele moduri de lucru cu elevii în două categorii cuprinzătoare: stilul dominator și stilul socio-integrator.

În perspectiva unei viziuni mai complete, multilaterale, asupra relației pedagogice, P. C. Hetema[2] (1972) o supune investigației dintr-o triplă ipostază: cognitivă, operațională și socială — distingînd opt tipuri de bază. Din punct de vedere *cognitiv*, poate fi conturat tipul *structurant* și tipul *stimulant*, primul oferind informația gata elaborată, structurată și dirijînd îndeaproape procesul de asimilare, iar al doilea punînd accentul pe activitatea personală a elevilor, pe care o îndrumă și o stimulează. Din punct de vedere operațional (mai exact acțional—n.n.) stilul poate fi de „dirijare" (conducere) sau unul de „ghidare" (orientare). În fine, în plan social (socio-afectiv sau atitudinal-n.n.) se poate distinge stilul „ordonat" sau „acceptant". Din intersectarea planurilor celor trei coordonate, într-un cub, rezultă

[1] E. De Corte, și colab., *Les fondaments de l'action didactique; de la didactique a la didaxalogie*, Edit. A. De Boeck, Bruxelles.

[2] Landshaere Gilbert de, *Commnet les maîtres enseignent. Analyse des interaction en classe*, Bruxelles, 1974.

opt spații comportamentale care acoperă principalele tipuri de relație cu elevii. De faptul evident că acest model se distinge de celelalte prin examinarea mai multor aspecte ale stilului de învățămînt, deși descrierea fiecăruia din cele opt compartamente pedagogice nu este încă suficient de conturată și descifrabilă pentru a putea fi supusă măsurării cu mai multă precizie.

Nu poate fi contestată utilitatea analizei operate asupra actului didactic din acest punct de vedere (al relației pedagogice) și nici nu există temeiuri pentru a infirma valabilitatea vreunuia din modelele de această natură. Dimpotrivă, valoarea lor devine evidentă în condițiile în care se apreciază *necesitatea adoptării unor stiluri de învățămînt care favorizează participarea activă și efectivă a elevilor în procesul de instruire-învățare*. Departajarea celor două maniere de lucru, una axată pe procesele de instruire, deci pe acțiunea educatorului — caracteristică învățămîntului tradițional, cealaltă pe *activitatea de învățare*, pe acțiunea personală a elevilor — către care tinde învățămîntul din vremea noastră, subliniază tocmai *una din orientările dominate ale didacticii contemporane* și, în consecință, una din reconversiunile ce se așteaptă de la pedagogii practicieni în desfășurarea procesului didactic. Obiecția ce se poate aduce, însă, privește caracterul reducționist al abordării unui proces mult mai complex, în desfășurarea căruia se produc numeroase și variate evenimente. Restrîngerea analizei la un singur aspect, chiar dacă el este dintre acelea care influențează puternic asupra rezultatelor obținute, nu este totuși de natură să dezvăluie elementele forte, izbutite și punctele critice ale demersului didactic evaluat. De aceea, măsurile de optimizare a acțiunii didactice pe baza caracteristicilor de acest fel nu pot fi complete și eficiente, rămînînd multe aspecte în afara lor. În același timp observațiile efectuate asupra relației „atitudinea (acțiune) pedagogului — reacția (comportamentul) elevilor" arată că ne aflăm în fața unui proces mai complicat decît s-ar părea, că de fapt o corelație directă între aceste componente ale actului didactic este îndoielnică. În sprijinul acestei idei sînt invocate destule situații în care un anumit stil de învățămînt nu determină comportamentul așteptat la elevi. De exemplu, nu sînt rare cazurile în care un stil autoritar nu duce la o atitudine de supunere, de ascultare — cum se așteaptă ci, dimpotrivă la o atitudine de rezistență, uneori chiar de răzvrătire din partea elevilor. Din aceste motive, fără să ignorăm utilitatea observării acestui aspect relațional, *în evaluarea* actului didactic considerăm că funcția lui devine relevantă numai în interacțiune cu alți factori. Deci, aprecierea valorii unui tip de relație pedagogică implică punerea acestuia în legătură cu multe alte aspecte ale procesului didactic.

Între modurile de evaluare ale interacțiunii dintre educator și elevi, bazată pe analiza faptelor în timpul ecției, în intenția de a descela evenimentele care se petrec și de a pătrunde în intimitatea actului didactic, unele privesc procesele de comunicare în această activitate. Acestei categorii aparțin modelele privind „comportamentele verbale" (N. A. Flanders), „limbajul vorbit" (Bellak), „comunicarea în clasă" (P. Jackson), numeroasele studii consacrate comunicării gestuale (nonverbale) în clasă[3] ș.a. Un asemenea sistem de evaluare ne propune și E. Noveanu[4] prin conceperea unei „grile de observare" care constituie, însă, un instrument mai funcțional decît cele amintite, cuprinzînd o arie mai bogată de aspecte ale interacțiunii profesor-elevi. Cele mai multe din aceste sisteme pornesc de la faptul — real — că în actul didactic comunicarea este esențială și că ea este predominant verbală. De aici, se apreciază — pe bună dreptate — că procesele de comunicare (mai ales verbală) au un rol decisiv în definirea comportamentului didactic al pedagogului. Sînt de reținut și argumente de ordin practic în sprijinul concentrării observației asupra acestui aspect și anume faptul că aceste comportamente se înregistrează mai ușor și mai exact.

Sistemele de evaluare a procesului didactic de tipul celor amintite, marchează fără îndoială un progres în tehnicile de cunoaștere și diagnosticare a procesului didactic, depășind stadiul evaluării globale a acestui proces, cît și punctul de vedere după care procesul de instruire-învățare reprezintă „o cutie neagră" (black box) inabordabil în esența sa prin observare directă. Totodată, ele vădesc orientarea investigațiilor spre interacțiunea dintre diferite componente ale acțiunii didactice și analiza aprofundată a unora dintre acestea, care influențează mai puternic natura și calitatea procesului didactic. Dincolo de acestea, modelele considerate, ca și cele analizate în studiul precedent, prezintă aceleași limite generate de analiză unilaterală a actului pedagogic, vizînd precumpănitor fie acțiunea educatorului, fie activitatea elevilor, iar atunci cînd au în vedere ambii factori ea este îndreptată numai asupra unor aspecte ale interacțiunii dintre aceștia. Mai adăugăm că aceste sisteme rămîn încă în planul descrierii proceselor urmărite. Deși operează și un diagnostic al acestora, pasul hotărîtor către aprecierea lor, din perspectiva unor criterii obiective, încă nu este realizat.

Cercetări mai recente — *începînd cu deceniul opt — validează eficacitatea evaluărilor operate asupra procesului didactic centrate pe produs, pe rezultatele acestuia.* Relația pe care se întemeiază acest sistem nu poate fi, însă, redusă la formula „produs→proces", adică

[3] E. de Corte, Lucrare citată.

[4] Noveanu Eugen, *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățămînt*, E.D.P., București, 1983.

la ideea potrivit căreia cunoașterea rezultatelor este suficientă pentru evaluarea proceselor care le-au produs. În acest caz, actul evaluativ ar fi lipsit de unul din atributele sale definitorii — diagnosticarea procesului. Ea implică extinderea investigației asupra procesului însuși, a aspectelor esențiale ale acestuia și aprecierea lor din perspectiva obiectivelor ce trebuiau realizate și a rezultatelor obținute. Se pare că dezvoltarea modelelor de acest tip este corelată direct cu promovarea tehnologiei didactice bazate pe obiective pedagogice concrete.

Pornind tocmai de la aceste coordonate, în cadrul unor cercetări proprii ne-am propus să realizăm evaluarea unor activități didactice (lecții, sisteme de lecții) întemeiată pe relația „proces-funcție de obiective și de rezultate" (obiective→procese→ rezultate). Ideea de bază a investigațiilor noastre este aceea că *în condițiile aplicării unei tehnologii didactice axate pe obiective pedagogice operaționale, procesul de evaluare a activității didactice devine fecund în măsura în care el vizează măsurarea și aprecierea strategiilor didactice folosite din perspectiva obiectivelor urmărite.* De această relație, dintre obiectivele pedagogice concrete, operaționale, ale unei activități și strategiile de instruire-învățare adoptate în vederea realizării lor; ne-am ocupat într-un studiu publicat mai înainte. Demersuri didactice pe baza obiectivelor pedagogice. („Revista de pedagogie nr. 7/1983) De data aceasta, obiectul analizei îl constituie *tehnicile de evaluare a proceselor din perspectiva contribuției lor la realizarea obiectivelor urmărite*, deci pe temeiul rezultatelor obținute. Cu alte cuvinte, încercăm un răspuns la întrebarea: Cum putem aprecia dacă modurile de instruire-învățare realizate într-o activitate cu elevii sînt eficiente, adică în concordanță cu obiectivele urmărite, dacă ele favorizează — și în ce măsură — îndeplinirea acestora? Considerăm că acest mod de abordare a actului didactic este de natură să conducă la o evaluare mai directă și mai sigură a eficienței lui și, în consecință, la aplicarea măsurilor ameliorative ce se impun.

Reluînd o idee dezvoltată în studiul amintit, menționăm *corelația directă dintre obiectivele pedagogice concrete, ordonate ierarhic în clase comportamentale, și tipurile de învățare corespunzătoare lor.* Prin urmare, dacă acceptăm faptul că realizarea unor obiective pedagogice, de pildă — cognitive, vizînd formarea capacităților de analiză, sinteză, aplicare ori de evaluare (după taxonomia bloomiană) implică organizarea unor activități de învățare de tip operațional ori creativ, atunci actul de evaluare a lecției, în mod necesar, urmează să privească *natura activităților organizate, a antrenamentului la care sînt supuși elevii.* Un mod de măsurare și apreciere a acestora constă în *consemnarea tuturor solicitărilor și a distribuției lor după natura proceselor intelectuale pe care le declanșează și le antrenează.* Întrucît cititorul poate găsi descrisă această tehnică de evaluare a actului didactic în lucrarea noastră „Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului", E.D.P., București, 1981, *nu ne mai oprim asupra ei.* În completarea modelului descris, pentru relevarea frecvenței și a ponderii diverselor tipuri de învățare realizate de un profesor în lecțiile predate și care conturează stilul său de învățămînt, *apare necesară ordonarea solicitărilor și activităților întreprinse după criteriul tipurilor de învățare cărora le corespund.* În acest scop, *folosirea unei grile de observație și de consemnare a evenimentelor de instruire-învățare constatate, ca cea de mai jos, permite măsurarea proceselor amintite și aprecierea suficient de întemeiată a actului didactic, din acest punct de vedere.*

Solicitări/Activități de tipul:	Cunoaștere	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză	Evaluare
Total solicitări						
Tipuri de învățare	Receptiv reproductivă	Cognitivă	Operațională			Creativă

Pe baza datelor obținute, care reprezintă valori referitoare la ponderea diferitelor tipuri de solicitări și, în consecință, a tipurilor de învățare, *se poate realiza o evaluare analitică și globală a lecției, obținîndu-se informații pertinente pentru conturarea stilului de învățămînt promovat de propunător.*

b) În continuare, apare necesar și devine posibil de determinat în ce măsură este *realizată concordanța între obiectivele pedagogice urmărite și tipurile de învățare organizate.* Pentru aceasta este uitil să amintim o altă corelație pe care o presupune strategia didactică centrată pe operaționalizarea obiectivelor pedagogice și anume dintre elementele esențiale ale conținutului instrucției, desprinse în urma unei analize logico-funcționale a acestuia și obiectivele pedagogice identificate. Se cunoaște că obiectivele concrete, comportamentale se identifică pornind *de la* și se exprimă *prin* elemente de conținut. În acest fel, observațiile care permit evaluarea fenomenului examinat — concordanța dintre obiective și tipuri de învățare — privesc trei aspecte: conținutul, obiectivele concrete, tipurile de învățare. Datele obținute prin observarea acestor fenomene în desfășurarea lecției pot fi ordonate într-o matrice care permite determinarea relațiilor analizate (vezi tabelul din pag. 14).

Pentru observarea și analiza fenomenelor este util de știut următoarele:

- se codifică elementele esențiale ale conținutului;
- corespunzător elementelor de conținut se codifică obiectivele pedagogice operațio-

Elementele esențiale ale conținutului (cod)	Obiective pedagogice concrete (cod)	Concordanță/neconcordanță între elementele de conținut și obiectivele pedagogice	Tipuri de învățare realizate	Concordanță/neconcordanță între tipuri de învățare și obiective pedagogice
1	1	+		+
	11	+		+
	12	+		−
2	2	−		+
3	3.1.	+		−
	3.2	−		
.				
.				
.				

nale, eventual precizîndu-se nivelul comportamental, dat fiind faptul că *importantă este tocmai corelația dintre tipurile de învățare și natura comportamentelor ce trebuie însușite de elevi;*

- concordanța/neconcordanța dintre acestea se apreciază prin plus, respectiv minus;
- solicitările și activitățile observate se grupează pe tipuri de învățare;
- prin raportarea situațiilor de învățare la obiectivele pedagogige avute în vedere se constată concordanța ori neconcordanța acestora, consemnînd-o cu plus, respectiv minus.

Oportunitatea strategiilor de învățare pentru care a optat propunătorul și, prin urmare, *eficiența lecției sînt în funcție de raporturile dintre acestea și obiectivele pedagogice*, deci dintre plus și minus, situația fiind — evident — mai bună pe măsură ce se apropie de concordanța deplină.

c) În strînsă legătură cu fenomenele analizate, un alt aspect posibil de evaluat, generat tot de strategia didactică bazată pe obiective concrete, îl reprezintă *tipurile de interacțiune promovate în desfășurarea unei lecții.*

În acest scop, ne folosim de tipologia interacțiunilor didactice prezentată în studiul amintit, în care acestea sînt ordonate în raport cu obiectivele pedagogice cognitive a căror realizare o favorizează:

1. expozitivă (avînd ca subtipuri):	1.1. învățămînt magistral;
	1.2. expunere îmbinată cu dialog și demonstrații;
2. euristică — subtipuri:	2.1. dialog clasic, frontal;
	2.2. dialog liber, dezbatere:
3. activitate personală — subtipuri:	3.1. activitate dirijată.
	3.2. activitate independentă

Tipurile de interacțiune la care apelează propunătorul în desfășurarea lecțiilor indică opțiunea lui pentru o modalitate de lucru sau alta, ceea ce constituie un element esențial, definitoriu pentru stilul de învățămînt. În același timp, însă, observarea modalităților de lucru cu elevii (tipurile de interacțiune) poate conduce la o evaluare mai completă a lecției prin punerea în legătură a datelor privind interacțiunile didactice folosite cu tipurile de învățare organizate. Un asemenea mod de abordare se întemeiază pe o posibilă corelație între tipurile de învățare realizate într-o lecție și modurile de lucru cu elevii. De exemplu, este evident că în cazul creării unor situații de învățare de tip operațional sau creativ, oferind elevilor posibilitatea de a efectua aplicații, procese de analiză, comparații, sinteze ș.a.m.d., cerute de obiectivele urmărite, propunătorul apelează în mod firesc la modalitățile de lucru care favorizează, în cele mai bune condiții activitățile de învățare respective, în cazul de față la acelea care activizează în cel mai înalt grad pe elevi, deci de *tip euristic* și mai ales *interacțiuni bazate pe activitatea personală a elevilor.*

Pentru evaluarea acestor evenimente în desfășurarea lecției poate fi folosită grila de mai jos:

Tipuri de interacțiune (cod)	Durată în minute	Tipuri de învățare realizate	Conținutul instruirii-învățării
2.1.	12'		
3.1.			

d) Unul din aspectele care atrag cel mai mult atenția evaluatorului în urmărirea unei anumite activități cu elevii îl constituie *structura* acesteia, *natura secvențelor care se succed în desfășurarea ei.* Se poate spune că, dintotdeuna, acțiunea de evaluarea a procesului didactic, realizată în cadrul activității de control și îndrumare, a privit înainte de oricare alt aspect al procesului, modul în care este concepută desfășurarea acestuia. Faptul este pe deplin explicabil. O anumită structură a lecției oferă indicii asupra naturii activităților de învățare realizate ca și asupra modalităților de lucru practicate. Numai că, după cum am mai arătat, tradițional, aprecierea lecțiilor din acest punct de vedere s-a făcut prin raportarea lor la structuri tip, definite aprioric, orice alt mod de desfășurare fiind considerat că riscă neîndeplinirea scopurilor urmărite.

Din perspectiva activității didactice concepute pornind de la precizarea unor obiective pedagogice concrete, evaluarea lecțiilor din punctul de vedere al structurii lor dobîndește funcții și semnificații deosebite. Oportunitatea adoptării unei structuri sau alta nu mai poate fi apreciată după cum ea concordă ori nu cu un model prestabilit, considerat eficient, ci, totdeauna prin raportarea la obiectivele ce le are de realizat. În consecință, structurile tip devin desuete, fiecare lecție constînd într-o îmbinare și succesiune specifică de tipuri de activități care constituie *secvențe* ale acesteia. Rezultă că atît în proiectarea lecției cît și în evaluarea ei în mod necesar se recurge la conturarea secvențelor de activitate.

Dar, prin ce se definesc secvențele? Deși în literatura pedagogică sînt propuse variate

criterii pentru determinarea lor, considerăm că trei sînt elementele care definesc o *secvență:* unul sau mai multe elemente de conținut alcătuind o unitate logică; obiective pedagogice specifice unității de conținut; o anumită modalitate de lucru cu elevii (tip de interacțiune).

Din această accepțiune a *secvențelor de activitate, ca subunități ale lecției*, decurge și modul de observare și evaluare a structurii lecției. Datele necesare evaluării acestui aspect privesc: natura modului de lucru, conținutul, intenția urmărită, durata. Ele pot fi consemnate în următoarea manieră:

Secvență	Tipul de interacțiune (Cod)	Conținutul activității (Cod)	Obiectivele urmărite (Cod)	Durata (în minute)
1 2	2.1.	—		12

În încheiere, socotim necesar să subliniem că folosirea unor asemenea tehnici de evaluare a activității didactice — încă susceptibile de multe perfecționări — relevă cîteva avantaje care au ca efect creșterea considerabilă a eficienței acțiunilor de control și îndrumare. În p r i m u l r î n d, ele constituie încercări promițătoare de *introducere a metriei în evaluarea unor procese*, prea mult timp estimate pe baza unor impresii generale și din perspectiva unor puncte de vedere nu numai foarte felurite dar, adesori, subiective și chiar arbitrare. Deși nu se poate pretinde că prin ele se realizează măsurători cu exactitatea proprie celor care privesc alte categorii de fenomene (ex. fizica) totuși, pe temeiul lor se efectuează o evaluare incomparabil mai exactă decît estimarea globală a actului didactic. În a l d o i l e a r î n d, modelele prezentate *concentrează efortul evaluativ asupra unor aspecte hotărîtoare pentru calitatea actului didactic.* Afirmația că procesul de instrucție și educație este complex a devenit un truism. În desfășurarea lui, multiple aspecte și numeroși factori se interferează determinînd natura și nivelul rezultatelor. Experiența demonstrează că evaluarea simultană a tuturor acestor aspecte și factori, cel puțin în stadiul actual al tehnicilor de evaluare, nu este posibilă decît cu riscul de a realiza o cunoaștere superficială și nerelevantă. *Nici cel mai experimentat cercetător sau organ de control nu poate surprinde tot ceea ce se petrece în desfășurarea unei lecții și partea de contribuție a fiecăruia de factorii implicați.* De aceea, *decelarea acestora și orientarea investigațiilor asupra acelora care — empiric și experimental — se dovedesc a fi cei mai „influenți" în raport cu rezultatele, devine nu numai condiția realizării unor investigații aprofundate, dar și modalitatea reală de a aduce ameliorări proceselor evaluate.*

În strînsă legătură cu cele arătate, tehnicile de evaluare înfățișate oferă posibilitatea de a adînci *analiza mecanismelor instruirii și învățării* pe care le include actul didactic. Oricîtă însemnătate am atribui altor condiții și aspecte ale acestui act, el este în esență un proces de instruire și învățare. *Toate celelalte elemente structurale sînt subsumate acestui proces, îl susțin și-l însoțesc pentru a fi cît mai fructuos.* Aceasta înseamnă că, în contextul unei viziuni sistematice asupra actului didactic, potrivit căreia înțelegerea funcționalității fiecărei componente se dobîndește numai relevînd interacțiunile cu toate celelalte elemente ale sistemului, relevarea virtuților, efectelor și slăbiciunilor mecanismelor de instruire-învățare reprezintă condiția primordială pentru o cunoaștere aprofundată a procesului didactic și pentru ameliorarea acestuia.

În fine, pe această cale pot fi definite strategii didactice eficiente, se pot contura moduri de acțiune care conduc, în condiții similare, cu minimum de resurse, la atingerea obiectivelor pedagogice vizate. *Analiza comportamentelor didactice ale propunătorilor care obțin rezultate bune permit conturarea unor modele, a unor stiluri de învățămînt* (patterns) *ale căror elemente urmează să fie promovate în practica școlară, pentru creșterea continuă a eficienței activității didactice.*

Corelația dintre aspirație, realizare și autoapreciere școlară

Lector univ. dr. ELENA POTORAC
Universitatea din Galați

RELAȚIILE care se stabilesc în cadrul activității școlare între aspirație, realizare și autoapreciere exercită o influență importantă asupra muncii elevului. Pentru a surprinde unele aspecte ale acestor corelații la vîrsta școlară mijlocie, am întreprins o investigație care a avut drept punct de plecare ancheta pe bază de chestionar scris. Acesta s-a aplicat la începutul trimestrului al III-lea unui lot de 142 de elevi, reprezentînd patru clase a VII-a.

Chestionarul a inclus următoarele întrebări: 1) *Ce medie ai la matematică pe trimestrul al II-lea?;* 2) *Ce medie ai crea să ai la matematică?;* 3) *Apreciind modul obișnuit în care te pregătești la matematică, ce medie crezi că meriți ?;* 4) *Dacă ai face efort foarte mare pentru pregătirea la acest obiect de învățămînt, ce medie crezi că ai putea avea ?* Materialul obținut pe baza chestionarului a fost completat cu cel oferit de convorbiri cu elevii și cu studiul unor documente școlare, în scopul de a cunoaște situația lor la învățătură.

Datele furnizate de chestionar au fost prelucrate și înscrise în Tabelul nr. 1 (pag. 17), iar analiza lor permite corelații multiple între nivelul de aspirație, nivelul de realizare și autoapreciere a subiecților.

Relația dintre nivelul de aspirație și nivelul de realizare

Corelarea răspunsurilor primite la întrebările 1 și 2 scoate în evidență *diferența mare dintre nivelul de aspirație* (9,07) *și nivelul de realizare* (6,88), dintre ceea ce subiecții vor să obțină și ceea ce *au realizat**. Această distanță indică faptul că majoritatea subiecților aspiră spre ranguri mai înalte decît cele pe care le ocupă în prezent prin nota pe care o au la matematică, lasă să se întrevadă insatisfacția pentru locul pe care-l ocupă, tendința de optimizare a statutului lor actual la această materie de învățămînt. Tendința către un loc superior celui deținut prezintă mai multe variabile: la unii subiecți nivelul de aspirație înregistrează o urcare vertiginoasă față de nivelul realizării, la alții el crește cu pași mici. Aceste mișcări constituie manifestări ale particularităților individuale ce dezvăluie pretenții mai mult sau mai puțin ridicate, îndrăzneală, modestie, timiditate etc., de la caz la caz.

După distanța dintre nivelul de aspirație și nivelul realizării anterioare (așa-numita diferență de scop), subiecții se grupează astfel: 29% au plasat nivelul de aspirație cu două puncte mai sus față de nivelul realizării, iar 42% l-au plasat cu trei sau mai multe puncte mai sus (grupuri cu diferență de scop înalt-pozitivă)**. Acești subiecți se caracterizează prin aspirații care depășesc mult realizările lor. Decalajul dintre ceea ce vor și ceea ce au dovedit că pot realiza imprimă comportării lor o tendință de supraapreciere. 22% din subiecți au plasat aspirația cu un punct mai sus față de realizarea anterioară (grup cu diferență de scop ușor-pozitivă). Ei fixează un nivel de aspirație care este ușor deasupra nivelului de realizare, lăsînd să se întrevadă astfel tendința de optimizare a rezultatelor. O altă categorie cuprinde subiecții la care aspirația este fixată la nivelul realizării precedente (grup cu diferență de scop staționară). Ei nu-și propun să realizeze mai mult decît au obținut, aspirațiile lor par a fi în concordanță cu posibilitățile obiectivate în nivelul realizărilor. În această categorie se includ 7% din numărul subiecților, ceea ce reprezintă un procent mult mai mic în comparație cu primele categorii. Menținerea nivelului de aspirație la nivelul realizării poate dovedi absența tendinței de autodepășire, o atitudine de automulțumire cu nivelul atins sau o insuficientă încredere în posibilitățile proprii, prudență, comoditate etc.

Acestea sînt categoriile de subiecți constituite pe baza grupării lor după diferența dintre nivelul aspirației și cel al realizări anterioare. Pe baza comparării lor, grupul cel mai apropiat de conduita optimă poate fi considerat acela format din subiecții cu diferență de scop ușor-pozitivă. Acești subiecți nu aspiră la o performanță mult mai ridicată în raport cu ceea ce au fost în stare să realizeze. Ei încearcă să depășească realitatea prezentă, situație în care nivelul de aspirație este necesar să fie ceva mai mare decît cel al realizărilor. Pentru astfel de subiecți viitorul promite puțin mai mult decît a oferit trecutul, atitudinea lor este un semn al acceptării de sine și al încrederii în sine.

Dacă distanța mică dintre valoarea nivelului de realizare și cea a nivelului de aspirație, superioară primului, poate constitui un stimulent pentru activitate, diferența mare dintre acestea poate genera visuri nerealizabile, sentimente de neadaptare, stări de neliniște, de încordare, poate deveni o sursă de stări conflictuale. Acei elevi care nu țin seama de decalajul ivit între nivelul de aspirație și posibilitățile proprii de realizare ajung, drept consecință a aspirației rupte de realitate, să pretindă mai mult decît realizează, au impresia că sînt nedreptățiți în evaluare, că nu li se dă nota meritată etc. Pe de altă parte, la elevii care-și conturează aspirațiile la nivelul realizărilor, uneori chiar sub acest nivel, poate apare fenomenul de scădere a gradului de angajare, de diminuare a mobilizării resurselor energetice. Dacă se reduc pretențiile, elevul nici nu va mai fi activ, de la început el se va situa la un nivel scăzut de mobilizare energetică. Pentru evitarea acestor aspecte, elevul va fi orientat să nu dorească cu mult mai mult decît poate să realizeze și nici invers, să nu dorească mai puțin decît ar putea să obțină.

Analiza raportului dintre nivelul aspirației și cel al realizării pune în evidență și unele deosebiri în conduita elevilor care au înregistrat grade diferite de reușită școlară la matematică. Majoritatea elevilor cu succes școlar, apreciat prin note mari, au manifestat mai frecvent un nivel de aspirație ușor-pozitiv, valorile nivelului lor de aspirație și ale nivelului de realizare tind astfel să se apropie. Prin aceasta, nivelul lor de aspira-

* Aspirația și realizarea sînt luate în termenii notelor școlare.

** Diferența de scop este cu atît mai ridicată cu cît aspirația subiectului este mai mare față de realizarea sa anterioară.

Tabelul nr. 1

Clasa	Nr. elevilor	Nivelul de realizare (media pe trimestrul anterior)	Nivelul de aspirație (media spre care aspiră)	Autoaprecierea mediei	
				pe care subiecții cred că o merită, pe baza modului obișnuit în care se pregătesc la matematică	pe care subiecții cred că ar putea s-o obțină printr-un efort foarte mare
Cl. a VII-a A	36	7,03	8,94	7,42	9,05
Cl. a VII-a B	34	6,82	9,32	7,41	9,32
Cl. a VII-a C	37	6,73	9,00	7,89	9,08
Cl. a VII-a D	35	6,94	9,03	7,80	9,34
Total	142	6,88	9,07	7,63	9,20
Nr. întrebării		1	2	3	4

ție pare mai realist, mai apropiat de nivelul realizării, dovedind și o autoapreciere mai adecvată. În opoziție cu aceștia, elevii cu rezultate slabe și mediocre la matematică tind frecvent să aspire mult mai sus față de nivelul lor prezent de realizare la acest obiect de învățămînt, ceea ce explică prezența lor în grupul cu diferență de scop înalt-pozitivă: au media 4 și vor 8, au 6 și aspiră la 9 sau 10. S-ar putea ca protestul tacit al acestor elevi față de nereușita școlară să determine menținerea unui decalaj accentuat între aspirație și realizare, imprimînd astfel aspirației un caracter mai puțin realist.

Variațiile în nivelul de aspirație sînt în legătură cu cunoașterea de către subiect a propriei performanțe, cu atitudinea lui față de nivelul de realitate, cu diferențele individuale, cu scările de referință ale grupului etc. Nivelul de aspirație al individului se află într-un continuu proces de echilibrare cu mediul ambiant, dar și cu sine însuși. De aceea, el implică intervenția actului cognitiv, atît în ceea ce privește necesitățile și posibilitățile individului, cît și a condițiilor oferite de mediul înconjurător de satisfacere a acestora, implică o cunoaștere de sine și a realității de care el depinde. Bineînțeles, această cunoaștere poate fi mai profundă sau superficială, poate fi mai mult sau mai puțin fidelă (sau chiar denaturată), ceea ce determină gradul de realism al aspirațiilor (corespondența lor față de posibilitățile reale de realizare). Elaborarea unor aspirații realiste constituie o condiție de bază în realizarea acestora. Stabilirea unor aspirații nerealiste condamnă pe individ la insucces, acesta căutînd a îndeplini obiective care nu sînt în concordanță cu posibilitățile sale personale, sau cu posibilitățile oferite de mediul înconjurător, rămîn un fel de aspirații-vis. Astfel de persoane sînt caracterizate prin „vor", dar nu „pot". La ele predomină latura afectiv-motivațională în detrimentul laturii cognitive.

Conturarea aspirațiilor are ca fundament imaginea despre sine. Simpla comparație a raportului dintre realizări și aspirațiile legate de ele poate furniza numeroase indicații atît asupra imaginii despre sine a subiectului, cît și asupra modului în care aceasta îi influențează activitatea. Trebuie amintit și faptul că sub influența aspirației, conduita ia caracterul de întrecere cu sine. Elementele care se confruntă sînt capacitățile reflectate în realizările obiective și imaginea pe care subiectul și-o face despre ele, transpusă în aspirațiile sale. Modul în care individul rezolvă această confruntare cu sine, evidențiat prin atitudinea pe care el o adoptă față de propriile posibilități (subapreciere, apreciere corectă, supraapreciere), prin reacțiile sale față de eșec și succes etc. determină în mare măsură eficiența activității pe care o desfășoară subiectul[1].

Aspirațiile vizează fenomene ce țin de latura proiectivă și prospectivă a persoanei. Ele reprezintă un fond motivațional care se precizează tot mai mult și se apropie de posibilitățile pe care tînărul le are în funcție de vîrstă, de experiență, de condițiile pe care societatea le oferă. Nivelul de aspirație exprimă realizarea unui proces de maturizare, în care școala are un rol important. Aspirațiile elevului se formează în cadrul vieții școlare, sînt generate de ea și, la rîndul lor, o influențează. Ele pot apare în calitate de factori activizatori, ai creșterii randamentului muncii sau, dimpotrivă, ca factori frenatori ai acesteia. Bine orientate, aspirațiile pot deveni un puternic factor dinamogen al întregiii conduite, care mobilizează, susține, propulsează și directivează posibilitățile persoanei în vederea atingerii scopurilor propuse.

Structură funcțională complexă, aspirațiile reprezintă un proces complicat, dinamic, de durată. Dată fiind marea lor complexitate, este necesar ca de întreaga sa problematică, de implicațiile bogate de ordin educativ să se ocupe toți factorii chemați să educe tînăra generație.

Relația dintre autoapreciere și nivelul de realizare

Corelarea răspunsurilor date la întrebările 1 și 3 (vezi Tabelul nr. 1) relevă existența unui *decalaj evident între autoaprecierea mediei pe care subiecții cred că o merită* (7,63) *și nivelul de realizare* (6,88), între ceea ce consideră că merită și ceea ce au dovedit că pot

[1] V. Ceauș u, *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*, Editura Militară, București, 1978, p. 177.

realiza la matematică. După distanța dintre autoapreciere și realizare, subiecții se grupează astfel: 60% s-au autoapreciat cu note mai mari decît aprecierea făcută de profesor (39% s-au autoapreciat cu un punct mai mult, 18% cu două puncte, iar 3% cu trei puncte mai mult); la 35% din numărul subiecților autoaprecierea este identică cu aprecierea, iar la 5% autoaprecierea este plasată cu un punct mai jos față de aprecierea profesorului.

Compararea notelor cu care se autoapreciază subiecții cu notele date de profesori evidențiază predominarea tendinței de supraevaluare a capacităților proprii la majoritatea elevilor, față de cei ce se subapreciază sau se iau în considerație la adevărata valoare. Supraaprecierea denotă slaba cunoaștere atît a exigenței profesorilor de specialitate, cît și a posibilităților lor reale raportate la aceste exigențe. Tendința spre supraapreciere a capacităților proprii apare și mai evidentă prin corelarea răspunsurilor la întrebările 1 și 4. În acest caz se observă un *decalaj foarte mare între autoaprecierea valorii la care subiecții consideră că s-ar putea ridica media printr-un efort foarte mare* (9,20) *și valoarea la care este apreciată realizarea lor actuală* (6,88). Este adevărat că posibilitățile sînt de obicei mai mari decît realizările, motiv pentru care să nu ne mulțumim cu ceea ce am realizat, dar și aceasta în anumite limite. În cazul subiecților noștri, distanța mare dintre cele două medii amintite mai sus lasă să se întrevadă un realism scăzut al mecanismelor de autoapreciere, manifestat sub forma tendinței evidente de supraestimare a potențialului de care dispun.

În sfîrșit, confruntarea răspunsurilor primite la întrebările 3 și 4 scoate în evidență un *decalaj accentuat și între cele două tipuri de autoapreciere:* între media pe care subiecții cred că o merită pe baza modului obișnuit în care se pregătesc în prezent la matematică (7,63) și media pe care cred că ar putea s-o obțină printr-o muncă susținută (9,20). Prin valoarea sa ridicată (9,20), această medie indică faptul că majoritatea subiecților apreciază că au capacitatea de a obține note foarte bune la matematică (52% consideră că pot lua nota 10, iar 27% nota 9), dar nu le obțin deoarece nu depun efort susținut.

Nota cu care se evaluază elevii care își supraapreciază forțele nu ține seama de realizări, ci, probabil, mai mult de nivelul la care aspiră, de dorința de a obține note mari, fapt ce se poate deduce și din distanța foarte mică dintre autoaprecierea mediei pe care cred că ar putea s-o obțină printr-o muncă susținută (9,20) și nivelul de aspirație (9,07). Din aceste cifre ar rezulta faptul că mobilizarea intensă a energiei s-ar putea solda cu rezultate care depășesc chiar aspirațiile, care și așa sînt foarte înalte față de realizări. Nivelul ridicat la care se autoapreciază astfel de elevi, cu vădită nuanță de supraevaluare, indică totodată o încredere foarte mare în forțele proprii care tinde să-i propulseze sus, cît mai sus pe scara aspirațiilor și a autoaprecierii școlare.

*

Distanța mare dintre nivelul de autoapreciere și cel de realizare impune găsirea unor modalități de atenuare a acestei diferențe, de corelare a autoaprecierii cu nivelul posibilităților obiectivate prin realizări. Reducerea acestui decalaj este cu atît mai necesară cu cît nivelul autoaprecierii influențează direct stabilirea nivelului de aspirație, iar funcționarea optimă a sistemului aspirații-posibilități-autoaprecieri trebuie să conducă la o eficientă adaptare și integrare școlară.

Cercetarea autoaprecierii școlare arată că aceasta presupune un proces de judecată, de evaluare, iar formarea ei parcurge o anumită evoluție, fiind influențată de experiența personală, de rezultatele propriei activități și de aprecierea celor din jur. Pe baza succeselor și a eșecurilor, pe baza experienței practice și, în special, a aprecierilor referitoare la abilitățile sale în legătură cu diversele sarcini, elevul învață să-și aprecieze propriile capacități, ajunge la o idee mai mult sau mai puțin adecvată despre sine, despre posibilitățile sale de realizare care se amplifică și se perfecționează continuu. Capacitatea de autoapreciere prin notă a rezultatelor obținute într-o activitate crește odată cu trecerea elevilor dintr-o clasă în alta, sub influența cunoașterii tot mai clare a propriilor posibilități, a aptitudinilor și limitelor proprii și are o legătură directă cu nivelul de aspirație, întrucît unul din factorii care intervin în fixarea realistă a scopului este tocmai aprecierea adecvată de către subiect a propriilor posibilități. Numai astfel se pot evita situațiile în care nivelul de aspirație este plasat fie sub posibilități, fie mult mai sus față de acestea, iar forțele reale ale elevului (cunoștințele, priceperile, aptitudinile) nu pot face față acestui nivel. De fapt, stabilirea nivelului de aspirație depinde, în mare măsură, de evaluarea propriilor posibilități și, totodată, indică modul de autoapreciere a subiectului. Faptul că acesta se supraapreciază, se subapreciază sau se ia în considerație la adevărata valoare constituie factori determinanți în procesul de generare a nivelului de aspirație referitor la o activitate.

În dezvoltarea capacității de autoapreciere și de reglare a nivelului de aspirație un rol important îl are aprecierea profesorului, informarea sa adecvată asupra rezultatelor obținute de elevi. Cunoașterea cît mai clară a rezultatelor proprii obținute pe parcursul activității școlare constituie un factor de întărire, cu o funcție informativă și de anticipație, prin care se conștientizează și directivează activitatea, cît și cu o funcție afectivă, energizantă. Pe această bază se asigură autocorectarea permanentă a aspirației. Cunoașterea continuă și cît mai corectă de către elevi a rezultatelor obținute în activitatea școlară este vitală pentru asigurarea unei reflectări realiste a propriilor posibilități. În-

formația furnizată de evaluarea rezultatelor, pe lîngă acțiunea sa pozitivă pentru ameliorarea performanței, acționează și în sensul ridicării gradului de realism al autoaprecierii și al nivelului de aspirație. Evaluarea cît mai exactă, mai obiectivă a capacității elevilor, a șansei lor de reușită trebuie să devină un ghid ale cărui cerințe elevii să și le însușească treptat în scopul aprecierii corecte a propriilor activități și a fixării adecvate a rangului pe care-l dețin în colectivul clasei.

Gradul de exigență al profesorului poate influența, de asemenea, sensul autoaprecierii și al aspirației elevilor. Dacă elevul înregistrează succese ușoare, obținute cu eforturi sub posibilitățile lui, datorită pretențiilor scăzute ale profesorului acesta poate deveni încrezut, poate formula aspirații școlare și profesionale prea ridicate și apoi să încerce o deziluzie în caz de nereușită. Pe de altă parte, exigența excesivă, aprecierile predominant negative, care relevă numai greșelile și lipsurile din activitatea elevului pot să ducă la formarea unei autoaprecieri neadecvate și la apariția, în acest context, a unui nivel de aspirație foarte scăzut.

Formarea unei autoaprecieri corespunzătoare posibilităților fiecărui elev are o influență pozitivă asupra progresului înregistrat în activitatea școlară. Supra și subaprecierea izolează elevul de posiblitățile sale reale, influențînd negativ relația dintre aspirații și realizări, dintre autoapreciere și aprecierea performanței. Educatorii nu vor pierde din vedere faptul că la apariția fenomenelor de supra sau subapreciere poate contribui aprecierea neadecvată a capacității elevilor, generată adesea de lipsa unor informații juste pe această temă. Din acest motiv, aprecierea corectă a elevului capătă o importanță mare în dezvoltarea și perfecționarea capacității de autoapreciere a elevilor, în general, și prin notă, în special. Antrenarea elevilor înșiși în apreciere și în motivarea acesteia poate contribui la dezvoltarea capacității de autoapreciere corectă prin notă.

Dar, deși foarte importantă, cunoașterea posibilităților proprii este în același timp dificilă, deoarece cunoscîndu-se, elevul nu se acceptă întotdeauna așa cum este și preferă să se identifice prin visuri compensatorii cu ceea ce ar dori să fie, aspect bine evidențiat și în răspunsurile date de subiecți în ancheta de față (9,20 media cu care s-au autoapreciat în condițiile unei munci susținute, comparativ cu nivelul de realizare apreciat doar la 6,88). În atenuarea acestei tendințe și a sporirii gradului de obiectivitate a autoaprecierii un rol important îl poate avea crearea unor situații de contact cu diverse forme de activități în care rezultatele obținute să-i dea elevului informații clare asupra capacităților personale, intervenind astfel corectiv și în stabilirea nivelului de aspirație. De fapt, elevii trebuie antrenați sistematic într-o cunoaștere de sine cît mai obiectivă, care să aibă drept efect acordarea aspirațiilor la aptitudini și capacități și a acestora din urmă la aspirații.

Autoaprecierea și nivelul de aspirație se influențează reciproc, iar, la rîndul lor, ele influențează relațiile elevului cu cei din jur. Aprecierile profesorului asupra cunoștințelor, priceperilor și capacităților elevului sînt confruntate de acesta cu propria lui apreciere, iar atitudinea față de profesor este influențată de modul în care este percepută părerea profesorului, de măsura în care ea corespunde cu autoaprecierea și nivelul său de aspirație. *Dacă, de pildă, elevul se supraapreciază, o apreciere pe deplin îndreptățită și obiectivă a profesorului începe să-i apară ca nedreaptă.* Faptul acesta îi provoacă reacții negative care pot duce la dezinteres pentru învățătură, neascultare, conflicte ce tulbură adesea contactul dintre elev și profesor. Prin urmare, *elevul preia aprecierile profesorului prin prisma imaginii despre sine*, imagine ce se obiectivează în *autoaprecierea* sa. În felul acesta, *atitudinea elevului față de aprecierea școlară este influențată nu numai de gradul de obiectivitate, ci și de felul în care aprecierea este preluată de către elevi, de raportul dintre aceasta și autoaprecierea sa.* Pentru acest motiv, *sondarea caracteristicilor nivelului de aspirație, a distanței acestuia față de nivelul posibilităților, precum și a raportului dintre aprecierea profesorului și capacitatea elevilor de autoapreciere prezintă o mare importanță pentru munca educativă, pentru sesizarea prezenței sau absenței aspectelor tensionale ale adaptării și, în general, pentru analiza dezvoltării psihice.*

Analiza pedagogică situațională

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

Dată fiindu-i complexitatea, procesul educației poate fi analizat sub aspecte diferite, din unghiuri diferite, cu metode diferite. Se folosesc actualmente mai multe forme de analiză pedagogică (structurală, funcțională, comportamentală, instituțională, operațională, factorială, secvențială ș.a.) la care se adaugă analiza cu instrumentarul altor discipline (analiză cibernetică informațională, semiotică, sociologică, praxeologică etc.). Toate pot fi cuprinse în cadrul larg

al analizei sistemice. Toate includ, dar în moduri diferite, analiza psihologică. În cele ce urmează încercăm să prezentăm coordonatele unui tip de analiză la care se referă din ce în ce mai frecvent lucrările pedagogice: analiza situațională.

Necesitatea abordării situaționale

Educația poate fi abordată ca fenomen social, psihologic, dinamic, contradictoriu, probabilistic etc. pentru că are în mod obiectiv aceste trăsături. Tot astfel este posibilă și necesară o abordare situațională pentru că procesele de educație au realmente un caracter situațional. Ele se realizează în situații și prin situații educative. Activitatea proprie prin care elevul se dezvoltă este declanșată, orientată și întărită de educator prin mijlocirea situațiilor existente sau create. Influența educativă este „refractată" de factorul situație. „Acțiunea unuia și aceluiași *mijloc educațional* poate varia foarte mult de la situație la situație" [*1*, p. 35]. Analiza situațională devine necesară în măsura în care poate evidenția aspectul situațional al educației. După cum a arătat P. Mureșan, printre limitele abordării clasice a învățării se află și faptul că „se ignoră aspectul situațional" [*2*, p. 48].

Unele studii pedagogice din ultimii ani încearcă să depășească această limită. Ne referim, de exemplu, la lucrarea pe care J. Ardoino o prezintă ca pe o introducere în analiza situațiilor educative [*3*] sau la cea în care J. Drevillon rezervă o mare parte „analizei situațiilor școlare" [*4*]. La noi, necesitatea analizei situației a fost afirmată de Ioan Cerghit, Eugen Noveanu, Anton Vasilescu, Pelaghia Popescu, Lazăr Vlăsceanu, Ioan Neacșu, Tiberiu Căliman, Ioan Nicola, Dan Potolea ș.a.

Obiectul analizei situaționale

Ca orice tehnică în curs de elaborare, analiza situațională este încă înțeleasă în sensuri multiple. O primă precizare trebuie făcută în legătură cu însuși obiectul analizei.

Unii autori înțeleg prin analiza situațională o raportare la condițiile existente în momentul cînd se proiectează acțiunea educațională. În acest sens, M. Skilbeck prezintă, ca prim pas al activității unei școli, o schemă de analiză situațională externă (valori sociale, cerințe profesionale, programe de învățămînt, diferite resurse) și internă (aptitudinile și trebuințele elevilor, experiența și atitudinile profesorilor, „etosul" școlii etc.). Nu punem în discuție utilitatea unei astfel de analize. Se înțelege că nu poți proiecta și întreprinde nimic fără a avea în vedere situația existentă sau, cum mai este numită, „situația dată" (E. Geissler), „situația de pornire" (E. de Corte), „situația concretă" (E. Noveanu), „situația inițială" (L. D'Hainaut). Din ea decurg resurse și restricții.

Problema este însă dacă luarea în considerare a premiselor situative reprezintă un nou tip de analiză. Credem că nu, dacă ne oprim aici. Analiza situațională devine eficientă în măsura în care depășește, situația dată, preconizînd și apoi investigînd parametrii noii situații care se creează și se desfășoară datorită acțiunii educaționale. Obiectul analizei este, așadar, nu numai situația existentă, dar și cea creată de educator; nu numai situația în care se află inițial elevul, dar și cea în care-l punem.

Viziunea sistematică

Analiza situațională este integrată unei viziuni sistemice, situațiile educaționale fiind înțelese ca ansambluri și succesiuni de elemente. Unele elemente ale situațiilor sînt de fapt situații subordonate.

O excursie pionierească, de exemplu, poate fi analizată ca o situație educativă globală, căreia i se subordonează diferite situații în care sînt puși elevii: situația în care ei vizitează un monument istoric, situația în care participă la un joc de orientare turistică, la o acțiune de muncă patriotică etc. La rîndul ei, excursia este concepută ca parte a unui sistem mai larg de situații.

Relațiile dintre situații și subsituațiile lor, dintre situațiile paralele, succesive sau interferente pot fi urmărite atît structural cît și în interdependența lor funcțională.

Viziunea sistemică este indispensabilă, totuși nu suficientă pentru a caracteriza analiza situațională.

Viziunea relațională

În analiza proceselor de educație s-a pus uneori accentul pe comportamentul profesorului, elaborîndu-se în acest scop grile de observare și alte tehnici de constatare și înregistrare. Consemnînd acest fapt, unii partizani ai analizei situaționale arată că este concomitent necesară „analiza conduitelor elevilor în situație" [*4*, p. 37]. Accentul ar urma să cadă pe relațiile între partenerii situațiilor educative [*3*, p. 21]. Au apărut mai multe „modele", indicînd parametrii pentru observarea acestor relații (N.L. Gage, G. Mialaret, M. Postic ș.a.).

Cu toate că în orice proces de educație acționează simultan factori multipli, cu pondere diferită, unii autori consideră că toți aceștia pot fi centrați în jurul celor doi „poli" aflați în interrelație: profesorii și elevii. G. Mia-

laret, de exemplu, prezintă un tablou amplu al factorilor implicaţi în situaţia educativă, toţi axaţi însă, în cele din urmă, pe relaţiile „bipolare" [5, p. 12].

Preocuparea pentru relaţia educaţională este un merit al analizei situaţionale. Viziunea bipolară nu reprezintă totuşi o noutate. Noul — şi prin aceasta şi potenţialul specific analizei situaţionale — constă în a privi relaţia din unghiul unuia sau altuia din cei doi „poli".

Viziunea biunivocă

Prin analiza situaţională aprofundăm înţelegerea relaţiei educaţionale, abordînd-o nu numai în unitatea ei, dar şi din perspectiva unuia din factori. Aceasta presupune o anumită concepţie asupra situaţiei educative. Dacă procesul este bipolar, în schimb situaţia este centrată în jurul unui subiect. O situaţie este o relaţie aşa cum apare ea prin prisma subiectului. Nu putem vorbi de o situaţie anume fără a şti cine este „în situaţie", la cine se referă ea. Ceilalţi factori sînt selectaţi şi structuraţi după semnificaţia lor pentru subiectul situaţiei.

O situaţie educativă cum este situaţia de învăţare îl are drept subiect pe elev. Din perspectiva acestuia, cerinţele şi explicaţiile profesorului, problemele în faţa căruia este pus, conţinutul care trebuie însuşit sînt factorii externi ai situaţiei; motivele, cunoştinţele şi deprinderile proprii sînt factori interni. Analiza situaţională ne permite transpunerea în situaţia pe care o trăieşte elevul, înţelegerea poziţiei acestuia în ansamblul condiţiilor situative, a semnificaţiei pe care o au pentru el diferiţi factori, a manifestării lui subiective şi obiective.

În paralel analiza poate fi orientată spre situaţia profesorului (situaţia de predare, de educare). Din acest unghi, motivele, cunoştinţele şi deprinderile elevului au caracterul de factori obiectivi, în timp ce stilul educaţional şi pregătirea profesorului sînt factori interni ai situaţiei.

Atît elevul cît şi educatorul sînt, în funcţie de unghiul din care-i privim, subiect sau obiect al unei situaţii. Procesele pedagogice „trebuie privite atît din punctul de vedere al profesorului cît şi din punctul de vedere al elevului" [6, p. 51]. Este evident că cele două situaţii nu există una fără alta ci numai în unitatea lor, corelaţia stabilindu-se prin conexiune directă şi inversă din ambele sensuri. S-a remarcat în mod just că „situaţiile de predare şi învăţare pot fi analizate fie ca sisteme, fie ca subsisteme, dar strîns legate structural şi funcţional, prin valori de feedback" [10, p. 27—28].

Putem privi din unghiuri diferite fără a pierde unitatea. Unitar nu înseamnă univoc. Abordarea educaţiei ca proces biunivoc este un progres al pedagogiei actuale [2, p. 154], care face posibilă analiza situaţională.

Jaloanele analizei situaţionale

— Trebuie să ne fie clar *subiectul* situaţiei educative adică cine este pus „în situaţie" (un elev, clasa, un detaşament de pionieri etc.).

— Este necesar să stabilim *în ce constă situaţia* în care este pus subiectul. De exemplu: *a)* Un grup de cîţiva elevi cu sarcina colectivă de a efectua o anumită lucrare de laborator; *b)* Un elev cu sarcina individuală de a recupera un gol constatat în pregătirea sa; *c)* Detaşamentul de pionieri s-a întrunit pentru a decide asupra programului trimestrial de activităţi.

— Desprindem condiţiile externe (obiective în raport cu subiectul). În primele două exemple este vorba de o cerinţă exprimată de profesor, de un material didactic corespunzător, eventual şi de indicaţii date pe parcurs; în al treilea caz, de normele statutare ale Organizaţiei Pionierilor, de unele cerinţe ale mediului social, de influenţa mai discretă a comandantului-instructor. Pot acţiona, firește, şi multe alte condiţii.

— Trebuie cunoscute condiţiile subiective ale situaţiei, proprii subiectului acesteia. În toate cazurile este important nivelul de cunoaştere al elevilor, capacitatea lor de a efectua operaţiile intelectuale şi practice implicate, atitudinile şi motivaţiile lor. În cazul adunării de detaşament nu putem omite dintre factorii interni sintalitatea colectivului, climatul social, gradul de responsabilitate, discernămîntul.

Adîncind analiza situaţională, putem spune că un factor intern al situaţiei unui subiect colectiv (de pildă climatul social exigent) constituie un factor extern din perspectiva situaţiei individuale a unui membru al colectivului.

— Impactul condiţiilor subiective cu cele obiective se exprimă prin trăirile şi prin *activitatea efectiv exercitată* de subiectul situaţiei. De regulă, situaţia incită la acţiune, este provocativă, implicînd adesea şi o reacţie afectiv-atitudinală. În primul exemplu, lucrarea de laborator poate solicita aplicarea unor cunoştinţe şi exersarea unor deprinderi, dar poate apela şi la potenţialul creativ al elevilor (situaţie de învăţare prin cercetare, prin descoperire). Dezbaterea pentru întocmirea programului de activităţi al detaşamentului poate fi un exerciţiu practic al vieţii şi acţiunii colective. Trebuie urmărit cum continuă să acţioneze îndrumarea educativă pe parcursul desfăşurării activităţii subiectului. Uneori, însăşi situaţia permite subiectului să aprecieze reuşita activităţii (şi deci ieşirea din situaţie); alteori este necesară pentru aceasta o apreciere făcută de educator.

— Dincolo de aceste rezultate practice, analiza situaţională trebuie să evalueze *rezultatele formative, educative* ale acţiunii subiec-

tului în situație. Dincolo de reușita experienței de laborator ne interesează dacă a fost stimulată creativitatea. Dincolo de calitatea planului de idei ne interesează dezvoltarea capacității de învățare prin muncă independentă. Dincolo de programul de activități ne interesează dacă a crescut încrederea pionierilor în gîndirea colectivă, inițiativa lor, curajul opiniei.

Nu vom discuta aici despre instrumentele de evaluare a rezultatelor proceselor educaționale; ele se află în preocuparea multor autori (I.T. Radu, Pelaghia Popescu, I. Cerghit, E. Noveanu, I. Jinga ș.a.). Am vrea să subliniem numai că însăși activitatea exersată în situație ne poate sugera, într-o anumită măsură, direcția în care putem aștepta rezultate.

— Diferitele aspecte menționate trebuie raportate, pentru a fi bine înțelese, la cadrul sistemic al situației analizate. Ea se subordonează unor situații globale. Ea ocupă un anumit loc în succesiunea situațiilor proiectate. Rezultatele ei imediate se înscriu în cadrul unor scopuri pedagogice mai largi și cu scadență mai lungă.

— Ducînd mai departe analiza situațională putem urmări cum s-au adecvat căile pedagogice folosite (parte a unei strategii de durată) la situația dată și cum au creat ele noua situație educativă, cum l-au pus pe subiect în situație și cum l-au orientat în soluționarea ei. Putem aprecia în ce măsură situația creată servește țelurilor urmărite, declanșînd activitatea necesară. Ajungînd astfel la explicarea pedagogică a rezultatelor prevăzute (sau neprevăzute), putem aprecia și eficiența unor mijloace de educație, valențele educative ale anumitor tipuri de situații.

Nu toate aspectele enumerate interesează totdeauna în aceeași măsură. Nici ordinea în care le urmărim nu este totdeauna cea de mai sus. Totul se află într-o fază a încercărilor. Utilitatea acestui tip de analiză pare totuși a se întrezări.

Utilitatea analizei situaționale

În măsura în care analiza situațională va fi mai precis definită[1] și elaborată ca tehnică, ea ar putea fi de folos în mai multe direcții. În primul rînd în proiectarea și desfășurarea activității pedagogice. Aici ea ne sugerează intercalarea unei noi verigi în proiectare: situația (necesară și posibilă) prin care poate fi provocată și orientată activitatea (elevului) menită să ducă la atingerea obiectivelor educaționale. Întrebarea ar fi: „în ce condiții de cadru situațional un mijloc de educație acționează într-o direcție sau alta?" [*1*, p. 36]. Prin metodele pedagogice creăm situațiile care, la rîndul lor, mijlocesc influența acestor metode. Această înțelegere sporește conștientizarea și eficiența activității de proiectare și de conducere efectivă a procesului de educație.

Fără a fi (ca în definiția lui G. de Landsheere) metodă de cercetare, analiza situațională ar putea servi cercetării științifice în pedagogie. Cercetarea presupune adesea „construirea situației experimentale" [*7*, p. 137] și uneori chiar a „situației de autoexperimentare" [*1*, p. 245], stabilirea variabilelor situaționale și a metodologiei pentru analiza situațiilor.

În sfîrșit, analiza situațională poate ajuta la mai buna cunoaștere a trăsăturilor elevilor cu care lucrăm. Aceste trăsături se dezvăluie mai ales în situațiile variate pe care le parcurg elevii și care adesea au pentru educator valoarea a ceea ce specialiștii numesc „teste situaționale" [*8*, p. 152].

Ne-ar ajuta și la cunoașterea colectivelor. Toate situațiile, chiar cele cu subiect individual, au și un aspect social. Nu poți analiza situația, ignorînd grupul [*9*]. I. Nicola sesizează acest fapt atunci cînd se referă la fecunda perspectivă „socială sau situațională" [*11*, p. 3]. Putem însă identifica situaționalul cu socialul? Este de discutat.

Sînt multe de discutat. Nu trebuie să vedem în analiza situațională decît o completare a altor forme de analiză pedagogică. Că tehnică de studiu este încă insuficient precizată. Deocamdată o apreciem mai mult pentru făgăduielile ei.

[1] În „Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation", G. de Landsheere dă o definiție a analizei situaționale, care nu corespunde însă decît prea puțin cu felul în care este ea înțeleasă în articolul de față. Este definită ca „metodă de cercetare de tip istoric" și este raportată mai ales la comportamentele deviante. Se arată în mod just că încearcă să cuprindă o situație globală, dar lipsește tocmai specificul abordării (din perspectiva subiectului situației).

BIBLIOGRAFIE

1. *E. Geissler*, „Mijloace de educație", București, E.D.P., 1977.

2. *P. Mureșan*, „Învățarea socială", București, Editura Albatros, 1980.

3. *J. Ardoino*, „Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives", Paris, Gauthier-Villars, 1980.

4. *J. Drevillon*, „Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire", Paris, P.U.F., 1980.

5. *G. Mialaret*, „L'analyse scientifique des situations éducatives", în „Les Sciences de l'éducation", nr. 1, 1976.

6. *M. Ionescu*, „Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice", în „Revista de pedagogie" nr. 12, 1983.

7. *E. Noveanu*, L.I. *Pană*, „Didactica limbilor moderne. Metodologia cercetării experimentale", București, E.D.P., 1981.

8. *M. Roșca*, „Metode de psihodiagnostic", București, E.D.P., 1972.

9. *M. Debesse, G. Mialaret*, „Analyse des situations et compréhension des groupes", Traité des sciences pédagogiques, vol. II, Paris, P.U.F., 1971.

10. *I. Neacșu*, „Strategii, metode și procedee de impulsionare a proceselor de predare și învățare", în „Revista de pedagogie" nr. 6, 1980.

11. *I. Nicola*, „Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi", București, E.D.P., 1978.

Formarea limbajului științific la elevi, în gimnaziu

GABRIELA MITRĂNESCU

CONSIDERAT CA ACTIVITATE DE COMUNICARE ȘI CUNOAȘTERE, limbajul, în general, este studiat din diferite puncte de vedere: epistemologic, psihologic, psiholingvistic etc., încercîndu-se deopotrivă elucidarea unor aspecte teoretic-fundamentale ale funcționalității lui, cît și explicarea „de facto" a utilizării lui.

În acest context larg, un loc aparte îl ocupă limbajul științific. Acest limbaj, deși este format pe baza limbii naturale, se învață odată cu formarea noțiunilor științifice (el reprezentînd un alt nivel de abstractizare a gîndirii). Limbajul științific este un sistem deschis față de limba naturală, poate fi metalimbaj pentru termenii din limba naturală, este aspațial, atemporal și în genere nu este influențat de contextul situativ în care este plasat vorbitorul.

În general, limbajele științifice se referă la proprietățile obiectelor și la relațiile necesare și esențiale dintre cele trei categorii: obiecte — proprietăți — cauze. În cadrul lui avem de-a face de fapt cu o semiotică proprie fiecărei științe[*1*], semiotică ce influențează prin nivelele de raportare la realitate, însăși formarea gîndirii științifice. Limbajul științific este bazat pe propoziții dominate de principiile logicii clasice care apar ca produse ale raționamentelor explicative, cauzale, față de obiecte și de interacțiunile lor. Cuprinzînd arii discursive deosebite, de la descrierea obiectelor pînă la formalizarea logico-matematică, limbajul științific se bazează în special pe dezvoltarea semnificației cuvintelor din limba naturală [*2*], pe crearea sistemului noțional, contextul lui de formare și influențare fiind însăși dezvoltarea teoriei științifice. [*3*]

În acest mod, se poate aprecia că limbajul științific este un intermediar între obiect și noțiunea științifică despre obiect, dialectica dezvoltării lui urmărind continuu relația dintre „experiență" și „teoria" științifică [*4*] prin schimbarea coordonatelor care acordă semnificație termenilor săi, odată cu schimbarea survenită (pentru subiectul cunoscător) în matricea relațională: obiect — noțiune — cuvînt.

În domeniul științei învățate la nivel școlar, se încearcă, prin manuale [*5*] o prezentare a domeniilor științelor respective, cu un limbaj mai mult sau mai puțin axiomatizat și formalizat. Elevul este determinat să-și formeze noi semnificații ale unor termeni verbali din limba naturală prin explicitare și plasare în contexte științifice.

Urmărind caracteristica dominantă a vîrstei [*6*] la care se încearcă formarea conceptelor științifice și implicit a limbajului științific, ceea ce se desprinde cu pregnanță este apariția unei noi combinatorici verbale care are drept conținut raționamentele și conceptele științei și în care predomină tipul de raționament ipotetic-deductiv. Această combinatorică are un caracter de generalizare și abstractizare superior, și ea face posibilă operarea nu numai cu conceptele (operații cu operații), ci mai ales operarea cu propoziții despre propoziții [*7*]. Problema principală aici este de a descoperi ce influență au structurile limbajului științific asupra acestor noi capacități operatorii.

Considerînd problemele anterior expuse ca fiind de maximă importanță, pentru formarea limbajului științific, am căutat prin cercetările întreprinse să urmărim manifestările și posibilitățile de influențare ale limbajului științific la elevi.

Astfel, urmînd concluziile unui studiu anterior [*8*] am căutat în studiul de față să surprindem corespondența dintre funcția conjuncțiilor în limbajul natural și limbajul științific (în planul structurilor lingvistice comune celor două subsisteme menționate), realizarea transferului unor scheme lingvistice comune între acestea două, capacitatea elevilor de a stabili echivalențe conceptuale între două enunțuri științifice, diferite ca formă lingvistică (propoziții, frază) și rolul conjuncțiilor în conștientizarea conținutului enunțurilor științifice.

Ipoteza de la care am pornit a fost următoarea: antrenamentul verbal al elevilor în recunoașterea structurilor lingvistice fundamentale (frază, propoziție) în limbajul natural și științific, favorizează transferul reciproc între cele două forme de limbaj și stabilirea în plan operațional a echivalenței dintre două forme lingvistice cu același conținut conceptual din știință (fizică, biologie, chimie).

Metoda. Cercetarea s-a efectuat asupra unui lot de 100 de elevi din clasa a VIII-a, între anii 1979—1981, prin experiment individual și colectiv (lecții experimentale).

Cercetarea a fost aplicată în următoarele etape:

a) O primă etapă a constat în analiza unor fraze din limbaj natural și limbaj științific, cu urmărirea rolului conjuncțiilor cauzale

și condiționale pentru stabilirea relațiilor din fraze, relații ce acoperă structura cauzală a interacțiunii dintre fenomene în cazul gîndirii științifice (mai ales rolul conjuncțiilor cauzale, condiționale și concesive).

b) O a doua etapă a cuprins conștientizarea de către elevi a caracteristicilor generale ale alcătuirii enunțurilor atît în limbaj natural cît și în limbaj științific (prin propoziții simple, dezvoltate și fraze).

c) Cea de a treia etapă a avut ca scop urmărirea capacității elevilor de a stabili echivalența conceptuală a două enunțuri în forme lingvistice diferite (din fizică, ecologie, chimie). În acest cadru, aceeași noțiune din afirmații axiomatice a fost urmărită ca fiind rezultatul unui raționament ipotetic-deductiv desfășurat.

Instruirea elevilor a cuprins: decelarea relațiilor fundamentale dintre unitățile lingvistice comune celor două forme de limbaj, natural și științific, analiza rolului conjuncțiilor pentru stabilirea de relații lingvistice și posibilitatea și necesitatea de analiză conceptuală a două enunțuri științifice diferit formulate.

Instruirea a avut loc mai ales pe baza metodei analizei dinamicii contextuale [9] care a constituit în cercetarea de față un instrument de antrenare a gîndirii elevilor asupra analizei combinatoricii verbale în cele două forme de limbaj, combinatorică determinată și susținută de contextele respective: în acest caz, limbajul științific apare ca un context explicit în care elevul comunică conținuturi raționale prin interpretarea în limba naturală. În cursul experimentului nostru formativ, metoda prezentată are următoarele caracteristici:

— orientează elevul spre alegerea elementelor de bază din sistemul sintactic al limbii, prin care se stabilesc relații;

— urmărește realizarea unui transfer nespecific de la analiza relațiilor din limbajul natural, la analiza acelorași relații în limbajul științific;

— antrenează operarea cu propoziții asupra conceptelor, dezvoltînd raționamentul ipotetic-deductiv.

Analiza rezultatelor experimentului. În p r i m a e t a p ă a experimentului, aplicîndu-se elevilor sarcina de a descoperi relațiile dintre propozițiile unor fraze din limbajul științific, s-au înregistrat următoarele erori tipice:

a) propoziția cauzală este recunoscută numai dacă este precedată de conjuncția „pentru că";

b) există o frecventă confundare a cauzalei cu condiționala (prin echivalarea sensului conjuncției);

c) se confundă propoziția cauzală cu propoziția concesivă, datorită nediferențierii conjuncțiilor respective.

Rezultatele obținute duc la concluzia că, *dacă în limbajul natural relațiile mai sus-menționate sînt „intuitive" pentru subiect, directe și neechivoce (contextul fiind situativ), în planul limbajului științific aceste relații structurate în conjuncții țin de procesul de stabilire a adevărului științific.* Ele sînt condiționate de înțelegerea și aplicarea valorii de adevăr asupra unor propoziții și de înțelegerea diferenței dintre cauza, condiția și probabilitatea unui fenomen.

Cu cît exprimarea „concretizează" mai mult limbajul științific prin termenii limbii naturale, cu atît capacitatea de a sesiza corect relația studiată scade. Astfel este situația ecologiei, la care nerecunoașterea rolului conjuncției cauzale este de 1,5 ori mai mare decît la fizică. Determinarea cauzală în limbajul fizicii este strictă, noțiunile ei făcînd parte dintr-un sistem ce nu se poate „traduce" în limbajul natural (fără pericolul de a „dizolva" noțiunea dată în cuvînt).

O altă problemă a fost cea a stabilirii eronate a rolului conjuncțiilor condiționale. De data aceasta, majoritatea erorilor se constată la fizică. Relația cauză-condiție nu este suficient de elaborată în gîndirea copilului; condiția nu este înțeleasă ca un context aleatoriu al producerii fenomenului, față de cauză care este agentul determinant al lui. De altfel, conjuncția cauzală apare confundată și cu conjuncția concesivă, situația fiind și mai complicată. Concesiva oglindește o posibilitate ireală, de împiedicare ipotetică a unei acțiuni exprimate de regentă, conjuncția neexprimînd o relație de determinare, ci o posibilitate, o probabilitate ipotetică a fenomenului.

Aceste aspecte au fost studiate și în p a r t e a a d o u a a experimentului, unde s-a urmărit conștientizarea caracteristicilor generale de alcătuire a enunțurilor atît în limbaj natural, cît și în limbaj științific. *Instruirea elevilor a avut la bază metoda transferului prin care s-a urmărit stabilirea prin selecție a unei unități lingvistice de bază și a determinanților ei posibili, cu conștientizarea realizării unui enunț cu sens din științele respective.* După o analiză în acest sens aplicată pe un enunț din limbaj natural, elevul este solicitat să construiască asemenea scheme singur în limbajul fizicii și ecologiei.

Aspectele ce se manifestă sînt revelatoare:

a) mulți dintre elevi nu respectă exigențele schemei (schimbă fie propoziția simplă aleasă inițial, fie inversează locul determinantelor gramaticale — atribute și complemente);

b) apar frecvent scheme construite cu sintagme în loc de propoziții: blocurile sintagmatice sînt rezistente la descompunere lingvistică și pot fi expresia unor dificultăți operatorii ale gîndirii;

c) se manifestă fenomenul de contaminare de la limbajul natural la cel științific — în combinarea categoriilor gramaticale: termenii științifici suferă o concretizare prin adăugarea de termeni din limbajul natural (curentul „vine"; generatorul „face" etc.);

d) se observă incapacitatea elevilor de a concentra un enunț în doi termeni-cheie care să formeze o propoziție simplă. Elevii alcătuiesc enunțuri largi din care apoi extrag propoziția simplă;

e) apare și tendința inversă: de a prezenta în locul propozițiilor simple, cuvinte-frază și de a completa frazele cu sintagme în loc de propoziții;

f) expresia științifică suferă căderi în sfera limbajului natural: elevii folosesc verbe, atribute, complemente nepotrivite.

Analizînd aceste rezultate, apar în relief *cîteva caracteristici ale procesului de formare a limbajului științific la elevi:*

1) Cu cît limbajul unei științe (de ex. fizica) se află la un nivel mai ridicat de abstractizare, cu atît necesitatea însușirii de către elevi a unor indici de predicativitate specifici domeniului este mai ridicată.

2) În formarea limbajului științific este dominant la vîrsta respectivă fenomenul de exprimare sintagmatică, care ține locul complementelor circumstanțiale.

3) Se manifestă un fenomen înrudit cu holofraza prezentă la copiii în stadiile incipiente ale formării limbajului. Se reține din textul științific un cuvînt-nucleu, fenomen care apare mai ales la elevii cu un nivel școlar scăzut. Organizările contextuale sînt slabe și irelevante — ele se referă mai mult la contexte experimentale și nu conceptuale.

În ce privește cea de a treia etapă, experimentul întreprins a urmărit conștientizarea echivalenței de conținut dintre două forme lingvistice diferite: o afirmație științifică sub forma unei propoziții și aceeași afirmație științifică sub forma unor fraze care exprimă raționamentul ipotetic-deductiv desfășurat.

Erorile tipice care apar în răspunsurile elevilor la lecțiile experimentale sînt următoarele:

a) structurări greșite ale raționamentului ipotetic-deductiv pe baza unor proprietăți neesențiale ale obiectelor din domeniul științei respective;

b) caracter operatoriu scăzut, în cursul identificării conținuturilor date în forme verbale diferite: ele sînt recunoscute ca identice în conținut, numai dacă raționamentul desfășurat este la forma afirmativă;

c) nerecunoașterea raționamentului ipotetic-deductiv în construcțiile lingvistice concesive, ca fiind echivalente în conținut cu afirmația dată;

d) lipsa conștientizării fundamentelor afirmațiilor științifice: relațiile dintre propriecățile obiectelor din aria unei științe și conteptele științifice ca atare.

Concluzii. Din analiza categoriilor de erori înregistrate în decursul experimentului formativ se desprind *cîteva caracteristici importante pentru procesul de educare a limbajului științific la elevi.*

1 — Intervenind în dezvoltarea intelectuală a elevilor, după însușirea formelor și relațiilor limbajului natural, limbajul științific urmează două planuri de dezvoltare, comune cu cele ale limbii în general: cel semantic și cel sintactic. Are loc o dezvoltare a semnificației în raport cu nivelul de cunoaștere a obiectelor lumii materiale prin știință și o dezvoltare a semnificației în raport cu structurile de referință conținute de discursul științific.

2. Caracterul abstract (în sensul de conținut obiectual) determină în structurarea limbajului științific repere diferite de sprijin: *a)* obiectele și situațiile concrete în legătură cu care se analizează legile unei științe; *b)* discursul științific asupra datelor realității, a cărui logică urmează căi deductive, inductive, analogice; *c)* formalizarea prin axiome, legi, principii, aserțiuni științifice.

3. Conform acestor repere există mai multe forme de limbaj științific: de la un nivel apropiat de limba naturală, la nivelul descrierilor cu ajutorul conceptelor și la nivelul formalizărilor logico-matematice.

4. Limbajul științific este strîns legat de capacitățile operatorii ale elevilor și deci de nivelul conceptual la care se află acesta.

5. Înțelegerea unor termeni și relații din limbajul științific are loc în cadrul întregului enunț al științei, tocmai datorită caracterului de mare generalizare al limbajului științific — înțelegerea deplină a termenilor științifici are loc prin cunoașterea tuturor corelațiilor pe care ei le pot stabili în discursul științific.

6. Pentru nivelul de vîrstă la care am efectuat cercetarea este importantă stabilirea de concordanțe între limbajul științific și conținutul conceptual (cu eliminarea treptată a interferențelor limbii naturale, mai ales în ce privește funcția de predicativitate). În acest mod se poate asigura creșterea capacității de argumentare științifică și de descriere pertinentă a obiectelor din domeniile științifice. Aceasta are ca revers funcția structurantă a limbajului științific asupra capacităților operatorii ale elevilor.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1 J. Greimas, *Despre sens*, Editura Univers, București, 1975 p. 36—38.
2 L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese* vol. II Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 115.
3 W. Heisenberg, *Pași peste granițe*, Editura Politică, București, 1977, p. 160.
4 F. Goseth, *Problema limbajului și deschiderea la experiență în Epistemologie — Orientări contemporane*, Editura Politică, București, 1974, p. 6 p.
5 * * * *Manualele de fizică, ecologie, chimie, pentru clasa a VIII-a*
6 J. Piaget, *De la logique d'enfant à la logique d'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955, p. 56.
7 J. Piaget, *Epistemologia genetică*, Editura Dacia Cluj, 1975 p. 44.
8 T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică* Editura Academiei R.S.R., 1959, București, p. 70.
9 G. Mitrănescu, *Aplicații ale metodei analizei dinamicii contextuale în formarea noțiunilor gramaticale, în gimnaziu*, în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1982, p. 22.

Formarea atitudinii înaintate față de muncă, la adolescent

FAZOLI ALEXANDRU,
TOTH MARGARETA
Universitatea din Cluj-Napoca

1. Cercetarea noastră a pornit de la premisa că în educația contemporană, mai precis pentru activitatea profesională a educatorului, este esențial să formăm elevilor o conduită morală înaintată în condițiile în care dispare, treptat, ierarhia valorilor vechi și se formează o nouă rețea compactă a intercondiționărilor organizatorice și instituționale. Această viziune de a acționa prin caracterul ei colectiv, dar, totodată, și individual, influențează în mare măsură, chiar determină o nouă apreciere a manifestărilor, realizărilor și creațiilor umane. Din ea decurge necesitatea de a dezvălui raportarea, atitudinea, opțiunile și realizările veridice, pe plan etic ale tineretului.

În temeiul unor asemenea considerente, ne-am străduit să culegem unele date mai generale și speciale ale educației morale a unui grup de tineri școlari. Ca punct de plecare al investigației a servit ipoteza, că adolescentul, în pragul încheierii studiilor școlare, are profilul moral în mare măsură conturat. Am încercat să cuprindem din această optică unele puncte ale viziunii sale despre viață; își propune un scop al vieții; dorește să-și realizeze o modalitate de viață; se raportează la atitudini și acțiuni morale pozitive, mai puțin pozitive sau negative; și-a conturat o anumită părere despre sensul social și individual al muncii; se manifestă atașament față de locul său natal.

Cercetarea a cuprins un număr de 559 tineri din municipiul Cluj-Napoca de șaisprezece ani, dintre care 420 cu domiciliul stabil în oraș și 139 în satele din împrejurimi. Cei 227 de băieți și 332 de fete erau elevi ai clasei a X-a din licee cu diferite profiluri și din diferite zone ale orașului. Am ales această perioadă de vîrstă întrucît acum activitatea principală a elevilor este învățătura, urmînd ca în a doua parte a anului calendaristic pentru majoritatea lor să devină efectiv munca productivă.

După aplicarea unui chestionar, observațiile au fost îmbogățite cu ocazia unor discuții individuale și de grup, la cercurile de elevi, la activitățile din cabinetul de științe sociale. În lucrarea de față prezentăm doar unele aspecte desprinse din cercetarea privind atitudinea față de muncă.

2. Cercetarea a avut în vedere rolul și importanța muncii în viață, privind: locul muncii în viața de zi de zi; intuirea unei ierarhii a valorilor în planul activităților intelectuale și practice; evaluarea muncii fizice (productive); raportarea individuală a muncii la rezultatele la învățătură.

2.1. În privința sensului muncii, opiniile declarate au evidențiat faptul că elevii din lotul nostru de cercetare — ca de altfel întreg tineretul societății noastre — își însușesc tot mai mult concepția morală cu privire la muncă ca parte integrantă a vieții și ajung la aprecierea că omul nu poate trăi fără să muncească. După cum a formulat unul dintre subiecți: „fără muncă omul s-ar plictisi de propria-i viață". Modul cum au fost exprimate diversele opinii rezultă din datele tabelului 1.

Tabelul 1

Activități productive	Populația				Urban				Rural			
	total	B	F	%	total	B	F	%	total	B	F	%
plăcere-pasiune	194	87	107	34,76	134	65	69	31,91	60	22	38	43,17
necesitate	239	87	152	42,75	198	78	120	47,14	41	9	32	29,49
obligație	110	45	65	19,64	74	31	43	17,62	36	14	22	25,80
obligație neplăcută	5	3	2	0,89	5	3	2	1,19	—	—	—	—
posibil trai fără muncă	11	5	6	1,96	9	4	5	2,14	2	1	1	1,45
Total	559	227	332	100,00	420	181	239	100,00	139	46	94	100,00

Tabelul 2

Îndeletniciri legate de	Subiecți				Urban				Rural			
	Total	B	F	%	Total	B	F	%	Total	B	F	%
Științele naturii	146	80	66	26,12	117	66	51	27,86	29	14	15	20,86
Științele sociale, literatură	121	21	100	21,65	100	19	81	23,81	21	2	19	15,11
Artă	38	14	24	6,80%	34	11	23	8,09	4	3	1	2,88
Învățămînt	18	5	13	3,22	14	5	9	3,33	4	—	4	2,88
Tehnică	69	42	27	12,35	46	30	16	10,95	33	12	11	16,55
Agricultură	15	11	4	2,68	9	5	4	2,15	6	6	—	4,31
Sport	40	36	4	7,15	36	32	4	8,57	4	4	—	2,88
Artizanat	54	6	48	9,66	23	4	19	5,48	31	2	28	22,30
Gospodăria casnică	58	12	46	10,37	41	9	32	9,76	17	3	14	12,23
Total	559	227	332	100,00	420	181	239	100,00	139	46	93	100,00

Datele relevă că aproape jumătate din lotul de cercetare (42,7%) consideră munca drept o necesitate. O parte însemnată (34,70%) o arată în esență ca fiind mai mult decît atît, respectiv o consideră ca și o plăcere, o pasiune; o altă parte (19,64%) o declară ca fiind o obligație. Deși ne-am așteptat ca elevii să facă o diferențiere mai pronunțată între drepturile și îndatoririle cetățenești în perioada actuală a construcției socialiste, rezultă, totuși, o trăsătură comună: o apreciere corectă sau aproape corectă a sensului muncii. Atitudinea față de muncă a respectivilor tineri o considerăm ca fiind pozitivă.

Este de reținut ca un aspect nefavorabil faptul că unii elevi, este drept foarte puțini, consideră munca drept o obligație supărătoare (0,89%) sau acceptă ideea că viața poate fi concepută și fără muncă (1,96%).

2.2. Distingînd opiniile cu privire la sensul muncii, la subiecții de la oraș și la cei de la sate, se observă că la tinerii de la sate domină părerea că munca este o plăcere-pasiune, iar cei din oraș consideră munca drept o necesitate. Cîțiva dintre subiecții de la oraș acceptă ideea că s-ar putea trăi pe „spinarea altora". Nici un subiect de la sate nu socotește munca ca pe o obligație supărătoare.

2.3. La întrebarea *Care este îndeletnicirea preferată?* elevii și-au arătat preferințele față de unele sau alte genuri ale muncii și au exprimat gradul prin care ei o valorizează.

Datele vizînd preferințele tinerilor, corespunzător cerințelor și posibilităților oferite de activitățile școlare din ultima perioadă, conduc la o imagine complexă, mozaicată. (tabelul 2).

Datele furnizate de cercetarea noastră pun în evidență un interes mai pronunțat al elevilor pentru activitățile teoretice atît în privința științelor naturii, cît și a științelor sociale (mai ales pentru literatură). Este la fel de puternică orientarea lor spre producție, către domeniile tehnice, dar și spre artă, sport, îndeletniciri manuale. Elevii și-au manifestat preferințele spre ocupații agricole ca și spre învățămînt.

Față de trecut, cînd familia își punea amprenta asupra profesiunilor îmbrățișate de tineri, astăzi, situația se prezintă schimbată. La majoritatea tinerilor din lotul supus cercetării trec pe primul plan posibilitățile noi pe care societatea modernă le oferă. Cum societatea noastră acordă o mai mare atenție activităților legate de știință și tehnologie, o asemenea orientare devine evidentă și în rîndurile tinerilor.

2.4. Cercetarea ne-a furnizat date și observații asupra felului cum se grupează îndeletnicirile preferate din domeniul productiv în raport cu cele intelectuale. Rezultă că 57,78% din subiecții cercetați se pronunță pentru activitățile intelectuale și 42,22 procente pentru cele fizice concrete. Cei din oraș acceptă în proporție de 63,03% activitățile cu caracter teoretic, iar cei de la sate în proporție de 41,73%. Dintre cei de la oraș, mai ales fetele (68,62%), se pronunță pentru activitățile teoretice, iar băieți 55,80%. Dintre cei de la sate (atît băieții cît și fetele), în majoritatea lor (58,69% și 58,06%), acceptă cu prioritate activitățile fizice, productive față de activitățile teoretice.

2.5. În vederea cunoașterii raportării tinerilor la activitatea productivă s-au urmărit opiniile elevilor legate de unele profesiuni practice, concrete. Din răspunsurile elevilor, ei avînd o oarecare experiență acumulată pe acest plan, se desprinde o viziune reflec-

Tabelul 3

Profesiuni legate de	Subiecți %		Urban %		Rural %	
Industrie	185	33,09	145	34,52%	40	28,78
Agricultură	47	8,42	25	5,95	22	15,83
Servicii TSA,	74	15,02	69	16,43	15	10,80
Transporturi artizanat și industr. mică	84	13,24	48	11,42	26	18,70
Gospodăria casnică	20	3,58	11	2,62	9	6,47
Artă, sport	7	1,25	7	1,67	—	—
Oricare activitate cu caracter fizic	8	1,43	3	0,72	5	3,60
Științele naturii	43	7,69	38	0,50	5	3,60
St. sociale, lit. învățămînt	52	9,30	45	10,72	7	5,03
Nu poate decide	39	6,98	29	6,90	10	7,19
Total	559	100,00	420	100,00	139	100,00

ținînd intens cerințele actuale ale societății noastre. (tabelul 3).

Totalizarea soluțiilor acceptate denotă că o treime a acestei populații școlare (33,09%) se orientează spre producția industrială. Este mult mai scăzut interesul pentru servicii și transporturi (15,02%). Numărul elevilor care se alătură în mod consecvent activităților intelectuale pare relativ destul de mare (16,99%). Printre aceștia se găsesc în bună parte copii de intelectuali și aproximativ zece la sută dintre cei ai căror părinți lucrează în alte domenii.

Demne de reținut sînt și opțiunile subiecților care preferă lucrul de mînă, meșteșugurile populare sau activitatea casnică (16,83%). Printre aceștia se află două cincimi fetele de agricultori, un sfert al celor angajați ca personal administrativ, șaisprezece la sută fete de lucrători din industrie și nouă la sută ale celor de intelectuali. Merită atenție grupul de tineri ce acceptă la întîmplare orice profesiune (1,43%) sau al acelora care sînt indecișI (6,98%), întrucît numărul lor nu este neglijabil, precum nici cei care declară „aș executa orice, numai să nu fiu obligat a practica vreun meșteșug." Am acționat împreună cu școala în direcția intensificării și diversificării acțiunilor educative îndreptate cu prioritate pentru o mai temeinică orientare școală și profesională în rîndul elevilor.

2.6. Urmărind subiecții, în raport cu proveniența lor (cei de la oraș în proporție de 73,33%, cei de la sat 84,18%) cei mai mulți acceptă ocupații practice cu caracter productiv.

2.7. În relația muncă și învățare, subiecții în marea lor majoritate indică nevoia unei legături strînse dintre ele; o parte dintre ei nu văd suficient de clar corelația dintre rezultatele bune la învățătură și munca de calitate. Cei mai mulți dintre subiecți consideră munca drept o plăcere, o pasiune.

Majoritatea elevilor supuși cercetării (59,79%) obțin medii mai mari, depășind nota de șapte.

La aceștia se manifestă o strînsă concordanță între învățătură și activitate productivă accepțiunea înaltă pe care o dau sensului muncii. La o parte dintre elevi se, întîlnesc medii sub nota șapte. La aceștia nu s-a realizat o înțelegere fermă privind legătura nemijlocită dintre rezultatele bune la învățătură și calitatea viitoarei meserii pe care o vor îmbrățișa.

Confruntarea rezultatelor școlare oglindite în mediile generale cu activitatea preferată a permis completarea acestei constatări. Printre cei care preferă activitatea intelectuală se întîlnesc elevi cu media generală între notele opt și zece, de două ori mai numeroși decît cei cu note mici. Invers, peste jumătate dintre cei care preferă munca productivă sînt elevi care se mulțumesc cu un minim la învățătură.

Uneori a apărut și ideea că rezultatele mai slabe la învățătură se pot împăca cu pasiunea și plăcerea față de muncă. La astfel de subiecți rezultatele depind mai ales de capacitățile personale, ori de influența unor factori sociali. Această stare de lucruri ne-a preocupat și pe parcursul totalizării datelor și pentru clarificarea ei s-a recurs la aplicarea unor discuții libere, personale și în grup, la clasele care au prezentat mai accentuat asemenea caracteristici. Astfel, cu puține excepții, s-a ajuns nu numai la verificarea valabilității, dar și la explicația presupunerilor. S-a pus în evidență că destui subiecți nu înțeleg, de fapt, raportul, asemănările și deosebirile între muncă și învățătură, nu cunosc, înainte de toate, latura fizică și cea intelectuală a muncii, sensul veridic al celor două laturi.

3. Viziunea de ansamblu a cercetării ne dă posibilitatea să deducem cîteva constatări. Deși cercetarea s-a referit la un grup relativ restrîns de tineri, totuși pot fi formulate unele observații utile în formarea concepției și conduitei adolescenților față de muncă și la îndrumarea lor pentru a se integra adecvat în societatea socialistă printr-o atitudine sănătoasă, înaintată față de muncă, față de comportarea în societate, în viață.

3.1. Raportarea la muncă a tinerilor de șaisprezece ani ai lotului cercetat poate fi apreciată ca pozitivă. Unele manifestări negative se manifestă mai pronunțat la elevii din mediul urban, unde și numărul celor care încă nu acceptă nici un gen de activitate apare mai numeros.

3.2. Se observă influența pozitivă (și uneori negativă) a mediului social nemijlocit (familia, prieteni, cercul elevilor, al colaboratorilor); este necesară explorarea și punerea, mai puternică în valoare a mecanismului de influență a tuturor factorilor sociali pentru a se putea echilibra optim corelarea acțiunilor cu maximă eficiență educativă.

3.3. Se constată interesul unanim al subiecților pentru problemele de conduită etică. Desemnarea preocupărilor și profesiunilor preferate denotă tendința lor de acomodare la necesitățile societății noastre. Gama largă a factorilor sociali, care influențează alegerea preferințelor apare în corelația aptitudini-opțiuni și condiții-posibilități. Soluționarea corespunzătoare a formelor de raportare a unor neconcordanțe posibile în relații se impune ca o chestiune de acțiune sistematică și continuă a școlii în perfecționarea activității de educație în rîndul elevilor și a familiilor acestora.

3.4. Datele aparținînd preocupărilor etice subliniază mai puternic necesitatea impulsionării acestei laturi a activității educative. Este evident că tinerii necesită un ajutor mai pronunțat pe acest plan, că la vîrsta de șaisprezece ani fie că aceștia nu știu încă să aleagă o profesiune, fie că n-au încă destul de clară viziunea asupra activităților practice.

3.5. În general, atașamentul pentru activitățile practice dobîndește valori mai înalte printre tinerii de la sate.

3.6. În educația morală a elevilor de această vîrstă este bine să se sublinieze mai mult dimensiunile mai largi ale utilității muncii, încît tinerii să cunoască importanța însușirii și efectuării ei în mod sistematic, consecvent, intensiv.

3.7. În vederea unei eficiențe sporite a activității educative este necesară cunoașterea legăturii indisolubile, precum și a finalității distincte a învățării și a muncii, a faptului că învățarea în școală este absolut necesară pentru buna pregătire în viitoarea profesiune. Elevii simt nevoia unei cunoașteri mai adînci a rolului celor două laturi ale muncii, intelectuală și practică, ca două componente inseparabile ale activității productive.

Concluziile legate de concepțiile și conduitele morale au îndreptat atenția spre necesitatea proiectării unui sistem al activității educaționale. Literatura de specialitate a subliniat și pînă acum puterea exemplului personal al personalului didactic, cunoașterea concretă a colectivului de elevi, urmărirea evoluției atitudinii față de activitatea preferată, observarea acesteia în cadrul activităților din școală și în afara școlii. Sînt relevante elementele oferite de factorii educativi și contribuția diferitelor discipline școlare a sistemului de învățămînt, în general la formarea unei concepții și atitudini înaintate față de muncă, a unei comportări elevate în societate.

Datele și observațiile cercetării noastre se înscriu în această viziune de ansamblu de a forma la tineri un profil moral comunist, demn de opera marilor transformări sociale pe care le-a obținut poporul nostru în anii construcției socialiste.

Pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic

(Urmare din p. 10)

și soluții nuanțate. Menționăm în acest sens temele privitoare la obiectul pedagogiei, definirea și funcțiile educației, problema educabilității și stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității, sistemul și procesul de învățămînt, finalitățile și laturile educației comuniste, principiile didactice, conducerea sistemului de învățămînt și a unității școlare, rolul factorilor extradidactici (familia, organizațiile revoluționare de copii și tineret, mass-media, instituțiile socioculturale, întreprinderea productivă), orientarea școlară și profesională etc.

Delimitarea esenței și conținutului educației rămîne în continuare o problemă deschisă. Poate de aceea și nevoia unei concordanțe depline ce s-ar fi cuvenit întîlnită în diverse capitole (cap. I, II, VI și VII). Cercetările din cîmpul psihopedagogiei contemporane privitoare la creativitate au fost recepționate de autori și sintetizate într-un capitol independent (cap. VIII). Din punct de vedere pedagogic partea rezervată metodelor de educare și stimulare a creativității ar fi necesitat o dezvoltare mai amplă, cu referiri directe, bineînțeles, la creativitatea tehnică. Fără a se reduce doar la simple exemplificări, aspectelor practice li se acordă importanța cuvenită fiind bine integrate în spațiul lucrării. Avem în vedere îndeosebi capitolele privitore la metodele de învățămînt, mijloacele de învățămînt, forme de organizare a procesului de învățămînt, problematica randamentului școlar și a evaluării lui, educarea colectivului de elevi. De ce oare metoda algoritmizării nu este tratată separat din moment ce în predarea disciplinelor tehnice ea este des folosită? Recunoaștem actualitatea metodelor asaltului de idei (brainstormingului) și sinecticii, folosirea lor ca instrumente didactice rămîne încă un deziderat. În concordanță cu cele prezentate în capitolul VI privitoare la finalitățile educației ne-am fi așteptat ca problemtica tehnologiei organizării și desfășurării procesului de învățămînt să fie tratată prin prisma cerințelor proiectării educaționale, așa cum apare ea în multe lucrări publicate pînă în prezent.

Adăugînd la cele de mai sus capitolele privitoare la personalitatea profesorului și cercetarea pedagogică putem spune că încrarea acoperă întreaga panoramă a problemelor unui curs de pedagogie.

În concluzie, avînd în vedere destinația lucrării, cu presupunerea că cei care vor îmbrățișa cariera didactică vor adînci, mai ales din unghi de vedere psihosociologic —, temele abordate, apreciem manualul ca una din realizările utile și necesare din literatura noastră pedagogică, fapt ce ne îndreptățește s-o recomandăm cu căldură celor interesați.

Modalități specifice de realizare a educației sanitare prin lecțiile de biologie

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Liceul Sanitar din Bacău
Prof. GEORGETA CROITORU
Școala Nr. 3 din Bacău

BIOLOGIA, CA ȘTIINȚĂ FUNDAMENTALĂ, dispune de o valoroasă potențialitate educativă, determinată în primul rînd de conținutul obiectelor și fenomenelor materializate în forme specifice, ce caracterizează viața și în al doilea rînd de organizarea rațională a activității de predare-învățare. Pe lîngă acumularea de cunoștințe elevii au fost orientați către concepereа unor modele acționale, pornind de la dezvoltarea aptitudinilor (priceperi, deprinderi), cît și formarea atitudinilor, ceea ce de fapt marchează realizarea în principal a obiectivelor educaționale.

Din perspectivă socială, biologia, prin conținutul său este un sistem educativ în contextul multiplelor componente ale educației. Una din aceste laturi o constituie realizarea educației sanitare, prin analiza conținutului și a obiectivelor operaționale cu implicații educative, din cadrul conceptelor biologice.

În acest cadru s-a realizat un sistem de activități, pe capitole, teme și lecții la clasele a VII-a, a VIII-a, a X-a și a XI-a, prin care am analizat multitudinea aspectelor educative cu caracter sanitar în viziunea unitară a celor două componente ale lecției — informațional-educațional — cu caracter formativ, într-un sistem metodologic de principii, metode și strategii cu caracter integrator, pornind de la definirea obiectivelor instructiv-educative.

Din multitudinea activităților cu elevii, redăm cîteva exemple, prin care punem în evidență valențele activităților didactice cu caracter educativ-sanitar. Considerînd lecția de biologie, prin valențele ei educative ca o componentă inseparabilă a programului de creștere a calității vieții, adoptat de partid, privind grija pentru sănătatea poporului, apreciem ca temă majoră și permanentă realizarea sarcinilor educative din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., la ședința Consiliului Sanitar Superior din 7 martie 1984 și în acest cadru ne referim la modul în care s-a conceput și realizat la clasa a X-a, la disciplina „Anatomia și fiziologia omului", tema „Reproducerea — lege generală a perpetuării vieții".

În acest caz, ne-am propus să angajăm elevii în cadrul unei dezbateri pe probleme de fiziologia reproducerii umane. Avînd ca bază pregătirea anterioară a elevilor în domeniile reproducerii în lumea vie (plante, animale), cunoștințe însușite în mod conștient, ne-am propus realizarea acestei lecții sub forma unei dezbateri, prin participarea elevilor în ipostaza de a formula întrebări-probleme și de a găsi soluții care să contribuie la însușirea conștientă și temeinică a conținutului, pe baza receptării și realizarea de operații logice, odată cu observația dirijată a imaginilor din filmul „Reproducerea vieții umane", a modelelor și a observațiilor la microscop.

În lecția anterioară cînd s-a studiat structura sistemului reproducător uman, s-au comunicat elevilor obiectivele lecției pe care am realizat-o în această variantă: cunoașterea corectă a funcției glandelor; descrierea fazelor fecundației; dezvoltarea intrauterină; cunoașterea fazelor de dezvoltare ale noului născut pînă la vîrsta adultă și în final să probeze că și-au însușit cunoștințele cu privire la fiziologia reproducerii.

Pentru verificarea însușirii, prin operații independente, a conținutului, pe baza analizei schemelor și a studiului individual impus de tematica dezbaterii, pe parcursul lecției, după discuția introductivă asupra structurii glandelor, s-au proiectat imaginile filmice pe probleme: aparatul genital feminin cu identificarea organelor componente și precizarea funcțiilor; aparatul genital bărbătesc cu aceleași operații; dezvoltarea intrauterină

cu stabilirea locurilor unde se desfășoară fazele de dezvoltare, prin raportarea imaginilor la scheme (care redau etapele de dezvoltare ou — etapa intrauterină a embrionului — apoi a fătului) și ca activitate independentă în timpul observației — reprezentarea schematică a legăturilor dintre dezvoltarea ontogenetică intrauterină cu organismul matern.

După receptarea fenomenelor, prin analiza conținutului imaginilor pe etape de dezvoltare, compararea imaginilor cu modelele și reprezentarea schematică a unor perioade din dezvoltarea embrionară și fetală s au reluat unele imagini din film: procesul de fecundație; segmentarea oului; nidația; embrion la 4 și 6 săptămîni; embrion la 2 luni și apoi prin compararea cu reprezentările schematice referitoare la dezvoltarea embrionară la vertebrate (pești, amfibieni, reptile, păsări, mamifere, om) s-a stabilit că problemele embriologice ale evoluției sînt deosebit de elocvente în ceea ce privește descendența vertebratelor.

Din analiza comparativă a dezvoltării embrionare s-a însușit ideea că ontogeneza este o recapitulare sumară a filogenezei, cunoscută ca lege biogenetică fundamentală. După această concluzie, prin care s-a stabilit originea și evoluția regnului animal și a omului, s-au reluat imaginile referitoare la: dezvoltarea fetală; făt la 3 luni; placenta; hrănirea fătului prin placentă; cordonul ombilical; embrion la sfîrșitul vieții intrauterine, nașterea, s-a reprezentat pe caiete schema circulației pulmonare. Concluzia din contextul conținutului s-a schematizat prin demonstrarea etapelor majore ale istoriei umane (perioada prenatală și post-natală), subliniind că prima este cea mai importantă din viața unui individ, este perioada în care un potențial devine realitate, nașterea separă cele două perioade, iar din perioada post-natală — vîrsta adultă — este vîrsta maximei împliniri, care nu are o limită superioară bine definită. La sfîrșitul lecției, s-a conceput diagrama perioadelor de dezvoltare ale omului (copilăria, pubertatea adultă, menopauza-andropauza și senescența) pe sexe și vîrste, apoi s-au observat la microscop celulele gametice și s-au efectuat desene structurale.

În aceeași manieră, la clasa a XI-a, s-a realizat lecția „Hemostaza și grupele sanguine" din cadrul temei „Sîngele", folosind proiecția filmului „Picătură plus picătură = viață", cu singura deosebire că proiecția a avut loc la începutul etapei fundamentale. După pregătirea elevilor pentru recepție s-a efectuat proiectarea integrală a filmului, s-a discutat și încorporat noi date referitoare la mecanismele biochimice ale coagulării sîngelui, s-a conceput și realizat: schema coagulării prin acțiunea factorilor plasmatici și trombocitari; s-au stabilit caracteristicile fenotipice ale grupelor sanguine *(O, A, B, AB)* determinate de genele polialele L^A, L^B și 1; hemofilia ca maladie metabolică ereditară, caracterizată prin absența unor factori necesari coagulării sîngelui; compatibilitatea și incompatibilitatea la transfuzii; întocmirea schemei compatibilității; sublinierea concluziilor ce decurg din această reprezentare și că transfuziile de sînge se fac astăzi pe scară largă ca un mijloc de salvare a vieții în unele cazuri. Dezbaterile cu caracter educativ sanitar s-au realizat odată cu proiectarea imaginilor din filmul „Viitorii donatori de sînge". În ambele lecții din contextul conținutului s-a pus accent pe implicațiile și răspunderea profesiei de soră medicală (actuală elevă de liceu), angajată să slujească viața, viața omului chiar înainte de a se naște, făcîndu-le pe viitoarele mame să-și înțeleagă datoria față de familie, față de societate. Elevii și-au exprimat opinii despre implicațiile morale și sociale ale întemeierii unei familii, inclusiv bucuria de a avea și crește copii, li s-au recomandat literatură care cuprinde îndrumările necesare și sfaturi practice pentru viitoarea lor viață de familie. Dialogul activ, dirijat, dintre elevi a scos în evidență atașamentul profesional în slujba vieții, în slujba familiei, ca o nobilă menire a cadrelor medico-sanitare pe care societatea îi pregătește și îi va învesti cu răspunderea de a face ca poporul nostru să fie în prezent și în viitor sănătos și puternic — pădure deasă de stejari.

În etapa de încheiere, *elevii au subliniat că viitoarea soră trebuie să facă totul ca prin toate mijloacele de asistență medicală să se revină la cursul demografic firesc, normal, pentru fericirea familiilor și a înfloririi patriei, îndatorirea patriotică de a fi donator de sînge voluntar.* Nu este întîmplător faptul că printre elevii Liceului Sanitar un număr apreciabil provin de la Școala Nr. 3, după absolvirea ciclului gimnazial. Faptul că din clasele gimnaziale elevii aspiră și îndrăgesc meseria de soră medicală este rezultatul realizării unei orientări profesionale, prin interferarea componentelor educației sanitare în lecțiile de biologie. În această direcție din capitolul „Sistemul digestiv" să luăm de exemplu lecția „Alimentația rațională și importanța ei pentru organism", la clasa a VII-a.

Folosind multiplele domenii de informație ale elevilor cu privire la digestie, în etapa introductivă la problema formulată de profesor — „Comentați condițiile unei bune funcționări a sistemului digestiv", cu care ocazie elevii au subliniat: starea de integritate anatomo-fiziologică; respectarea unor reguli de igienă; respectarea orarului și a numărului de mese zilnice în funcție de vîrstă și de natura muncii; componentele unei rații alimentare în funcție de vîrstă, sex, starea fiziologică a organismului, anotimp, tipul de activitate; calitățile fizice și chimice ale alimentelor; condițiile în care servesc masa; cum trebuie să mănînce ș.a.

După această discuție dirijată, printr-o conversație activă și scoaterea în evidență a ideii că toate acestea favorizează secreția de salivă, de suc gastric și intestinal, și deci o digestie mai bună, pentru lecția nouă s-au

stabilit următoarele obiective: elevul să cunoască necesitățile alimentare ale organismului; să deducă regulile alimentației raționale; să întocmească rații alimentare pentru perioada de creștere, pentru vîrsta matură și în condiții de muncă în sectorul minier. În soluționarea obiectivelor prin analiza cerințelor unei alimentații raționale, elevii au subliniat principalele reguli în contextul conținutului lecției din manual (pp 39—43), iar profesorul a concretizat în cadrul obiectivelor educaționale importanța alimentației raționale, igienice, a întocmit schema sintetică la tablă cu participarea elevilor care au transcris-o în caiete, a formulat generalizări cu privire la compoziția în glucide, lipide și proteine pentru rațiile alimentare stabilite în obiective, concomitent cu conceperea unui tabel-schemă, cu date referitoare la: vîrstă, sex, înălțime, greutate, tipul de activitate, valoarea în calorii a rației alimentare în condiții de creștere și dezvoltare normală a omului.

Partea finală a lecției a fost dirijată în sensul realizării unor aspecte educative cu privire la alimentația rațională și implicațiile negative în caz de subnutriție și supraalimentație, punîndu-se un accent mai deosebit pe cel de-al doilea. S-a demonstrat, pe bază de date, alimentația populației din țara noastră în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, după cel de-al doilea război mondial și în prezent. În cazul supraalimentației a caracterizat „tipul constituțional obez".

Pe bază de imagini din diapozitive s-a comentat cu elevii: „De fapt, ce înseamnă să fii obez"? „Cum se îngrașă celulele adipoase"? „De ce depinde numărul de celule adipoase"?, precizînd că în țările cu standard de viață ridicat obezitatea capătă un caracter de masă și că este consecința fenomenului de arterioscleroză, a infarctului miocardic, renal și a diabetului, cu consecințe dramatice asupra vieții omului.

Prezentăm, în continuare, un exemplu de realizare a educației sanitare în cadrul temei de biologie „Influența nocivă a unor substanțe chimice asupra sistemului nervos", la clasa a VIII-a. La sfîrșitul etapei introductive, care a durat 15 minute, organizată într-un cadru problematizat, printr-un complex de metode active din lecția „Boli psihice și psihosomatice" s-au formulat cu elevii cîteva concluzii cu caracter educativ, care s-au scris în caiete și pe tablă: asigurarea unei vieți ordonate, în care să fie respectat timpul de muncă, de odihnă și alimentație; evitarea situațiilor conflictuale; formarea unor automatisme de muncă prin care se reduce efortul fizic și intelectual, conservîndu-se în acest fel rezervele nervoase; desfășurarea unei activități psihice sistematice, organizată după principii igienice și pedagogice (de la ușor la greu, de la simplu la complex, de la apropiat la îndepărtat), prin care se asigură dezvoltarea treptată a capacității funcționale a sistemului nervos; evitarea abuzului de tutun, de băuturi alcoolice, de medicamente. De altfel, ultima concluzie face subiectul lecției noi și ca atare a facilitat calea dezbaterii active, participative, cu aportul elevilor a problematicii lecției. Printr-un dialog activ condus de profesor, pe bază de conversație, s-au scos în evidență consecințele dăunătoare asupra sănătății organismului a alcoolului, a tutunului, și a drogurilor, conținut tratat în manual (pp 74—76). Concomitent cu predarea-învățarea noii lecții, cu aportul elevilor, s-a realizat o schemă sintetică transcrisă de elevi în caiete, schemă ce a fost folosită în fixarea inițială.

În etapa finală a lecției s-a folosit proiecția dinamică a filmelor „Nocivitatea alcoolului" și „Nocivitatea tutunului". Imaginile au scos în evidență degradarea biologică și comportamentală prin abuzul de consum de tutun și alcool, constituind reale mijloace de combatere a tabagismului, a alcoolismului și a altor substanțe chimice cu acțiune nocivă. La încheierea activității, profesorul a formulat următoarea concluzie: „Ținînd cont de funcțiile deosebit de importante îndeplinite de sistemul nervos și de faptul că dintre toate țesuturile organismului țesutul nervos este cel mai sensibil și odată lezat nu se mai generează", concluzie din care elevii au înțeles însemnătatea educativă a *măsurilor igienico-sanitare* pe care trebuie să le respecte și că au datoria să le facă cunoscute în rîndul populației, pentru prevenirea influenței lor vătămătoare.

De altfel, *întreaga muncă de educație a tineretului școlar organizată în cadrul activităților didactice, conjugată cu activitatea desfășurată cu familia, cu aportul elevilor, îmbinată cu respectarea strictă a legității care protejează viața, au constituit forme de realizare a educației sanitare în rîndul elevilor și traducerea în viață a sarcinilor ce revin școlii, cuprinse în Cuvîntarea tovarășului* Nicolae Ceaușescu, *secretar general al P.C.R., la ședința Consiliului Sanitar Superior, în care se stabilește că educatorul*„... trebuie, de asemenea, să se angajeze mai ferm în activitatea educativă, atît prin școală, cît și prin activitatea cultural-artistică desfășurată în acest sens" („Scînteia", nr. 12 920 din 08.03.1984, p. 3). Antrenarea elevilor și a celorlalți factori educaționali în vederea intensificării muncii de educație patriotică, moral-cetățenească și sanitară în forme diverse, variate și eficiente, urmărindu-se protejarea vieții, sînt cu atît mai eficiente cu cît nu considerăm obligațiile ce ne revin drept simple îndatoriri profesionale, ci manifestări ale unei exemplare atitudini patriotice.

Valențele educative ale lecției de matematică

Prof. RODICA BARBU
Liceul Industrial Nr. 8 din Craiova
Prof. NICOLAE BARBU
Liceul Agroindustrial din Malu Mare

CUNOAȘTEREA ȘTIINȚIFICĂ A REALITĂȚII, prin studiul disciplinelor fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia — constituie unul din factorii principali ai formării bazelor concepției materialist-dialectice despre lume, a elevilor.

Prin lecțiile de matematică îi facem pe elevi să înțeleagă și să descopere frumusețea cuprinsă în rîndurile laconice ale formulelor, teoremelor și principiilor științifice. În procesul de cunoaștere a realității de către elevi, aceștia ajung treptat, în funcție de felul în care se realizează cunoașterea, la o imagine globală asupra realității, la o anumită atitudine de principiu în ceea ce privește relațiile dintre ei și realitate, cu un cuvînt, la elemente fundamentale ale concepției științifice despre lume. Astfel, elevul ajunge să înțeleagă că legile naturii acționează în mod obiectiv, că nu se poate comanda lucrurilor, decît ascultînd aceste legi, că nu există mistere de nepătruns ci numai probleme de rezolvat. Datorită studiului matematicii, elevul se ridică de la viziunea empirică despre lume, la una organizată rațional de către știință.

În concepția unui învățămînt de calitate, modern și formativ un loc important îl au metodele, tehnicile și procedeele de muncă și studiu. A învăța pe elev să învețe, să studieze organizat, cu pasiune și eficiență, să se îndrume pe sine însuși, să se autoinstruiască prin muncă independentă este o cerință esențială care se realizează prin lecții activ-participative. Orientarea lecțiilor de matematică spre formarea capacității de abordare dialectică a realității am realizat-o în contextul unei tehnologii didactice orientate spre activitatea nemijlocită a elevilor. Am acționat ca lecția să devină activă, participativă conducîndu-i pe elevi să stabilească legături între informații noi și datele experienței personale, să interpreteze formule rezolvate, să caute soluții etc., în general să gîndească, să ia parte activă la elaborarea cunoștințelor. Am urmărit să îndrumăm pe elevi în timpul lecțiilor să se întrebe care este sensul, rostul celor învățate. De exemplu, elevul întîlnește la Analiză matematică în clasa a XI-a, *teoremele lui Cauchy și Lagrange;* semnificațiile lor sînt citite și învățate, succesiunea logică este relativ simplă și poate fi ușor asimilată. Dar, în mod natural, elevul se poate întreba: *ce este cu aceste teoreme, la ce folosesc?* Lucrurile se limpezesc în mintea elevului cînd profesorul evidențiază importanța lor. De aceea am căutat să punem în evidență importantele legături între variația unei funcții (forma graficului) și comportarea derivatei ei. Atunci, aceste teoreme au căpătat un sens, nu numai matematic ci și psihologic. N-am lăsat ca elevul să se mulțumească să înmagazineze teoremele și consecințele în succesiunea lor, fără să se întrebe asupra rostului lor, să se rezume la înțelegere superficială. Neinițiat în a face corelări, elevul va uita mai repede și va avea șanse mai reduse ca respectivele cunoștințe să fie angajate într-un proces fertil de dezvoltare intelectuală.

De asemenea, procesul de predare-învățare și activitatea productivă ne-au creat posibilitatea să sprijinim în permanență deducțiile teoretice pe anumite modele practice sau pe anumite constatări făcute de elevi în procesul muncii. Urmărind o astfel de tehnologie didactică am constatat că explicațiile se înțeleg mai bine și sînt urmărite cu mai mult interes de către elevi, ele avînd la bază o cerință izvorîtă dintr-o necesitate practică, exterioară matematicii. La Analiză matematică, la clasa a XI-a, am subliniat modul cum noțiunile importante izvorăsc din practică și se întorc la ea pe un plan superior. De exemplu, la intro-

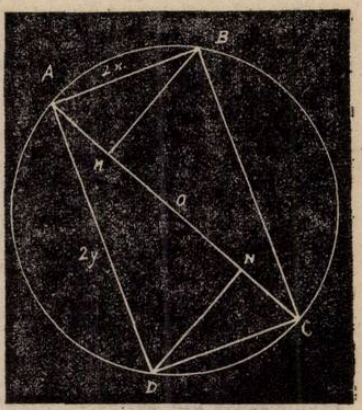


Fig. 1

ducerea noțiunii de extrem al unei funcții, am propus elevilor de la profilul „Prelucrarea lemnului" următoarea problemă: dintr-un trunchi de copac cilindric cu raza r se taie o grindă cu secțiune dreptunghiulară (fig. 1, pg 33) astfel încît să se elimine cît mai puțin material și grinda să aibă rezistența maximă. La rezolvarea acestei probleme elevii au îmbinat cunoștințele de matematică, cu cele de mecanică. Majoritatea elevilor au arătat că rezistența grinzii este proporțională cu lățimea notată cu $2x$ și cu pătratul înălțimii secțiunii notată cu $2y$. Elevii au găsit că rezistența R este: $R=axy^2$ cu restricția $x^2+y^2=r^2$, unde a este o constantă. Problema se reduce la găsirea maximului funcției $R_x=ax\,(r^2-x^2)$. Deci elevii au calculat derivata R'_x și au găsit $x_M=\frac{r}{\sqrt{3}}$, $y_M=\frac{r\sqrt{6}}{3}$.

Deoarece soluția nu conține constanta a, înseamnă că nu depinde de calitatea materialului.

Le-am demonstrat că problema se poate rezolva folosindu-ne de cunoștințele de geometrie de la clasa a IX-a, capitolul relații metrice. Fie cercul de diametru $|AC|=2r$ care se împarte în trei părți egale; prin punctele cu diviziunea se duc perpendiculare pe diametrul $|AC|$ care vor întîlni cercul în punctele B și D care, unite în extremitățile diametrului $|AC|$ formează dreptunghiul de rezistență maximă.

$|AB|$ fiind medie proporțională între ipotenuză $|AC|$ și proiecția sa pe ipotenuză

$$|AB|=\sqrt{|AC|\cdot|AM|}=\sqrt{|AC|\cdot\frac{|AC|}{3}}=$$

$$=\frac{|AC|}{\sqrt{3}}=\frac{2r}{\sqrt{3}}=2x,$$ adică lățimea grinzii;

iar înălțimea fiind medie proporțională între ipotenuză și proiecția sa pe ipotenuză:

$$|AD|=\sqrt{|AC|\cdot|AN|}=\sqrt{|AC|\cdot\frac{2|AC|}{3}}=$$

$$=AC\frac{\sqrt{6}}{3}=2r\frac{\sqrt{6}}{3}=2y.\quad y=\frac{r\sqrt{6}}{3}.$$

Astfel de probleme au stîrnit interesul pentru studiul analizei matematice, elevii căutînd să propună diverse probleme asemănătoare.

Folosirea în calculul rezolvărilor a mai multor procedee, dă posibilitatea să se constate mai ușor eficiența unei anumite metode, să se decidă în care din situații se realizează o mai mare economie de timp în rezolvare sau se poate obține o soluție mai simplă și elegantă. De exemplu, la trigonometrie la clasa a IX-a se întîlnesc frecvent exerciții de felul: să se calculeze fără tabele sin 18° sau cos 18°. La lecție am cerut elevilor să găsească soluția trigonometric și geometric. Am sugerat elevilor să calculeze, de exemplu, sin 18°, încercînd să obțină o ecuație care să aibă ca necunoscută sin 18°.

Se observă că: $2\cdot18^\circ=36^\circ$

$3\cdot18^\circ=54^\circ$

$36^\circ+54^\circ=90^\circ$

Prin urmare arcele 2.18° și 3.18° sînt complementare deci $\sin 2.18^\circ=\cos 3.18^\circ$.

Ținînd seama de formulele trigonometrice care dau funcțiile arcului dublu și triplu se obține:

$2\sin 18^\circ\cos 18^\circ=4\cos^2 18^\circ-3\cos 18^\circ$;

împărțind prin $\cos 18^\circ\neq0$ se obține:

$2\sin 18^\circ=4\cos^2 18^\circ-3$

$2\sin 18^\circ=4(1-\sin^2 18^\circ)-3$

$4\sin^2 18^\circ+2\sin 18^\circ-1=0$

$$\sin 18^\circ=\frac{-1\pm\sqrt{5}}{4}$$

Folosind cunoștințele de geometrie am putut obține soluția și în felul următor: se consideră triunghiul isoscel ABC (fig. 2) cu

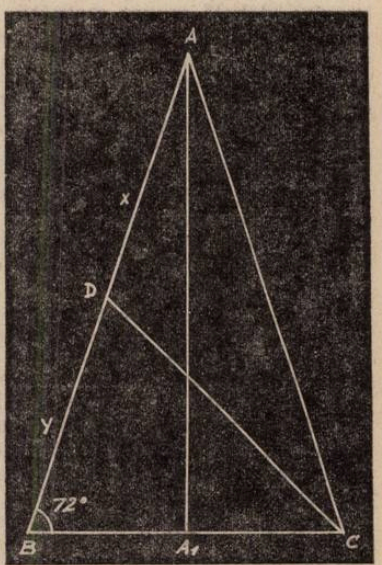


Fig. 2

unghiurile de la bază egale cu 72°; se duce bisectoarea unghiului A, respectiv C. Se notează $|AC|=a$; $|BC|=2b$; $|AA'|=c$.

Ducînd bisectoarea $|CD|$ triunghiul ADC este isoscel, unghiurile de la bază fiind de 36°.

Se notează $|AD|=x$; $|BD|=y$

Din triunghiul $AA'C$ dreptunghic se obține:

$$\cos 72^\circ=\frac{|A'C|}{|AC|}\quad\text{sau}\quad\cos 72^\circ=\frac{b}{a}=K.$$

De asemenea, aplicînd teorema bisectoarei pentru bisectoarea $|CD|$ se obține:

$$\frac{a}{ab}=\frac{x}{y}\quad\text{sau}\quad\frac{x}{x+y}=\frac{a}{a+2b}\qquad\text{dar}$$

$x \neq y = a$, deci se obține:

$$\frac{x}{a} = \frac{a}{a+2b}, \quad x = \frac{a^2}{a+2b}$$

Deoarece triunghiul ADC este isoscel, $|AD| \equiv |DC|$ și triunghiul BDC este isoscel $|BC| \equiv |CD|$ rezultă $|AD| \equiv |BC|$ deci $x = 2b$

Atunci: $x = \frac{a^2}{a+2b}$ și $x = 2b$

rezultă: $a^2 = 2ab + 4b^2$; (împărțim prin a^2 și obținem:

$1 = 2\frac{b}{a} + 4\left(\frac{b}{a}\right)^2$; cum $\frac{b}{a} = K$ rezultă:

$$4K^2 + 2K - 1 = 0$$

$$K = \frac{-1 \pm \sqrt{5}}{4} \text{ deci } \cos 72^\circ = \sin 18^\circ = \frac{-1 \pm \sqrt{5}}{4}$$

Spiritul creator ca și originalitatea gîndirii pot fi evidențiate în cadrul fiecărei lecții. Orientarea lecțiilor spre formarea capacității de analiză dialectică a realității contribuie la creșterea aportului disciplinelor fundamentale la formarea concepției științifice materialist-dialectice despre lume a elevilor.

Predarea interdisciplinară a fizicii și filozofiei

Prof. STELIANA CODRU
Liceul Industrial Nr. 4 „Energetic"

UNA DIN DISCIPLINELE FUNDAMENTALE cu rol hotărîtor în pregătirea profesională și culturală a omului contemporan este fizica. Asemenea celelalte obiecte de învățămînt — chimia, matematica ș.a. — studiul fizicii în liceu urmărește un scop dublu direcționat — respectiv cunoașterea legilor și fenomenelor fizice, cu aplicațiile lor tehnologice, precum și dezvoltarea interesului pentru experimentul fizic.

În acest context, fizica este chemată să contribuie la dezvoltarea capacității intelectuale și, mai ales la formarea și consolidarea la elevi a deprinderilor practice. La absolvirea liceului este necesar ca elevii să aibă noțiuni clare asupra metodelor științifice și să fie capabili să deducă aspectul teoretic dintr-o experiență practică, să imagineze o metodă de verificare a teoriei și să evalueze posibilitățile și limitele modelului realizat.

Din această perspectivă, predarea interdisciplinară reprezintă o condiție de importanță primordială de care depinde asimilarea creatoare de către elevi a cunoștințelor și deprinderilor practice: de ea depinde, în bună măsură, creșterea eficienței lecției.

Descoperirile fizicii au avut întotdeauna o considerabilă însemnătate filozofică, contribuind la ascensiunea concepției materialiste. Astfel, descoperirile mecanicii, din domeniile staticii și dinamicii: principiul deplasărilor virtuale, legea pîrghiei și principiul lui Arhimede — cazuri particulare ale gravitației, „principiul minimei acțiuni" ș.a. evidențiază legități obiective între obiecte materiale, demonstrează materialitatea lumii. Completînd seria acestor descoperiri este necesar să ne referim și la legea atracției universale care a pus bazele astronomiei teoretice, explicînd mișcarea corpurilor în anivers ca rezultat al interacțiunii lor, precum și la principiul conservării masei și energiei care s-a evidențiat, treptat, în toate procesele mecanice, fizice, chimice și biologice ca o lege universală ce demonstrează unitatea materială a universului.

Raportul dintre fizică și filozofie are un caracter dialectic, de condiționare reciprocă.

Realizările fizicii constituie o sursă permanentă de noi generalizări filozofice. Filozofia oferă fizicianului o concepție științifică despre lume și viață, un mod corect și profund de gîndire, un sistem de noțiuni și teze care-i permit să interpreteze în mod adecvat rezultatele cercetării și să le aprecieze după valoarea pe care o au pentru om și societate.

Legătura indisolubilă dintre fizică și filozofie a constituit și constituie o garanție a progresului lor. Atît istoria filozofiei cît cea a fizicii arată că filozofia materialistă a stimulat dezvoltarea fizicii. Multe probleme fundamentale ale fizicii au fost formulate inițial de filozofii materialiști ale căror concepții anticipau adesea cercetările în domeniul fizicii.

Rezultatele spectaculoase și impresionante pe care fizica le-a obținut în prima jumătate

a secolului nostru au constituit o nouă confirmare a tezei materialității lumii, a faptului că unitatea lumii constă tocmai în materialitatea ei, că materia nu poate fi creată sau distrusă, că este infinită în spațiu și veșnică în timp. Aceste aspecte, precum și altele le-am relevat în cadrul lecțiilor de fizică prin predarea temelor stabilite de programele de învățămînt utilizînd frecvent dialogul și demonstrația, insistînd asupra structurii obiectelor și fenomenelor fizice, cauzele care le-au generat, condițiile care au favorizat apariția lor precum și legile care le guvernează. Procedînd astfel, elevii au înțeles că obiectele și fenomenele din natură constituie un tot unitar și, în consecință, analiza fiecărui fenomen e necesar să se facă în legătură cu fenomenele înconjurătoare, care alcătuiesc condițiile existenței sale. Am atras atenția elevilor, în orele de curs, că proprietățile unui corp nu sînt veșnice, permanente, neschimbătoare, ci depind de condițiile în care se găsește corpul. Masa corpului, care caracterizează starea inițială, nu e invariabilă, ci depinde de viteză, în cazul vitezelor foarte mari. (200 000—300 000 km/sec).

În cazul oscilațiilor electromagnetice, un cîmp electric variabil creează în jur un cîmp magnetic variabil și invers, un cîmp magnetic variabil creează un cîmp electric variabil, deci existența cîmpului magnetic variabil e legat indisolubil de existența unui cîmp electric variabil și ele constituie un tot unitar: unda electromagnetică. În anumite condiții, aceste unde sînt lumină vizibilă, în alte condiții ele nu sînt percepute de ochiul nostru și această proprietate de a fi sau nu vizibile depinde de lungimea lor de undă.

Din legea inerției se deduce faptul că dacă un corp are o mișcare variată, asupra lui trebuie să se exercite o forță, deci să intervină acțiunea unui alt corp; interdependența între aceste corpuri determină mișcarea lor variabilă. În predarea diferitelor legi fizice, de exemplu legea lui Ohm, legile mecanicii cuantice ș.a. i-am deprins pe elevi să rețină că orice lege exprimă o legătură între fenomene, legătură care se repetă și care acționează permanent în condiții date.

Predarea fizicii oferă multe prilejuri pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă că mișcarea este un atribut fundamental al materiei, modul ei de existență. De exemplu, în studierea și demonstrarea experiențelor care arată difuziunea și mișcarea browneană i-am făcut să înțeleagă că acestea confirmă teoria cinetico-moleculară, salturile electronilor în atomi care duc la emisia luminii (clasa a XII-a), mișcarea planetelor și a tuturor astrelor în univers (clasa a IX-a) etc.

Pentru a forma la elevi convingerea unității materiale a lumii le-am demonstrat că analiza spectrală a dovedit că aceleași elemente constituie cărămizile universului, însă se găsesc combinate diferit sau în stări diferite, datorită condițiilor diferite de existență. Unitatea materială a lumii am arătat-o și la lecția despre legea atracției universale (clasa a IX-a), explicînd elevilor că gravitația este un caz particular al atracției universale și că aceeași cauză care face ca un corp lăsat liber la suprafața pămîntului să cadă spre pămînt, face și Luna să se rotească în jurul Pămîntului.

În scopul formării concepției ateiste la elevi și pentru combaterea superstițiilor, m-am folosit de studiul fenomenelor fizice din lumea înconjurătoare, precum și de diferite aplicări practice ale legilor fizicii: paratrăsnetul, analiza spectrală etc. sau previziunile științifice ca prezicerea eclipselor de Soare și Lună, descoperirea planetelor noi: Neptun, Uranus, Pluton etc.

Din analiza critică a experienței acumulate în predarea fizicii prin prisma corelației sale cu filozofia se desprind unele concluzii. Astfel, este necesar ca profesorul să urmărească nu numai transmiterea unor cunoștințe științifice, completate cu datele noi obținute în urma cercetării științifice, ci și relevarea concluziilor filozofice, ateiste care se desprind din analiza lor, pe baza corelării intra și interdisciplinare. Investigațiile întreprinse demonstrează că informațiile științifice nu se transformă automat în concepție științifică despre lume. Ele se cer integrate în categoriile și tezele filozofiei marxiste.

Literatura — resursă formativă în predarea istoriei

Prof. ANGELA IVAȘCU
Liceul Industrial Nr. 32 din București

Cele cîteva aspecte pe care le-am abordat în acest articol sînt secvențe dintr-o lucrare mai amplă, pe care am considerat-o utilă în procesul de autoperfecționare și optimizare a calității predării istoriei, atît în clase gimnaziale cît și în liceu, finalizînd preocupări mai îndelungate

Am pornit de la răspunsul pe care ni l-am dat unei întrebări pe care ne-am pus-o și anume: — istoria — ca obiect de studiu învestit cu menirea de a face educație patriotică, umanistă, de a forma tînăra generație în spiritul demnității și suveranității naționale, al dreptății și echității sociale — se poate constitui și ca un nucleu spre care să polarizeze elemente fundamentale din alte discipline, precum literatura, muzica, desenul, educația cetățenească, economia politică, ora de informare politică? Răspunsul fiind afirmativ am căutat să folosim în activitatea la clasă și extrașcolară aceste resurse, dezvoltînd legături permanente cu profesorii de la celelalte specialități și organizînd noi înșine în procesul predării deschideri către diferite domenii, în scopul valorificării unor importante momente din istorie.

Propunîndu-ne să ne oprim asupra literaturii ca resursă formativă în predarea istoriei, ne-am orientat spre prezentarea unor pagini de literatură de inspirație istorică, ce exercită prin forța evocatoare o mare influență în procesul de cunoaștere a lumii. Sînt scrieri prin care putem caracteriza în plinătate marile personalități istorice sau care-și pot aduce contribuția la lămurirea felului în care cei mulți, rămași anonimi, au făcut eforturi adesea dramatice în slujba materializării unui ideal. Ele aparțin unor autori români sau străini, care ne-au transmis, prin vigoarea talentului lor, lupta generațiilor care s-au succedat spre mai bine, vuietul de viață națională a popoarelor. Hotărîrea luată a reclamat desigur un îndelungat efort de culegere, selectare a materialului. De stabilire a integrării lui în contextul evenimentelor istorice pe care le-am prezentat la clasă, a accesibilității în funcție de nivelul auditoriului, a orientării în problemele de ordin social-politic, precum lupta forțelor progresiste angajate împotriva osaturii unui regim perimat.

Este neîndoios faptul că o culegere de texte literare întocmită pe teme și epoci istorice — așa cum în mod autorizat se recomanda în articolul „Metodologia folosirii textului în lecțiile de istorie" semnat de prof. Petru Demetru Popescu, articol recent apărut în Revista de pedagogie — își justifică prezența în biblioteca elevilor și a profesorului de istorie.

Propunîndu-mi întocmirea unei atari culegeri de literatură de inspirație istorică, m-am oprit asupra unor autorii care au desfășurat ei înșiși o profundă investigare a numeroase izvoare — de la cronici sau stampe de epocă, la documente emise în cancelarii, la creația și tradiția populară etc.; asupra operelor mai reprezentative ale acestui domeniu al literaturii române, de la Costache Negruzzi și Mihail Sadoveanu la Camil Petrescu și Dumitru Almaș. tot astfel, asupra unor autori din literatura universală — care redau o vibrantă imagine a evenimentelor și personajelor implicate în acțiune, nutrită tocmai din adevărul istoric.

Am avut astfel putința să prezint fragmente literare în mod curent, ceea ce mi-a înlesnit folosirea nuanțată a beletristicii mai ales în cazul predării la clase diferite. Cu convingerea folosirii unor texte adecvate, am intervenit prin prezentarea unor fragmente culese, integrate în cadrul evenimentelor de actualitate la lecțiile de istorie, cu referiri speciale la istoria modernă. M-am oprit mai ales la unele momente cruciale din istoria omenirii, ca Revoluția burgheză din Anglia, de pildă, care a constituit momentul de pornire a istoriei moderne.

În timpul lecției am intervenit cu prezentarea celor două grupări politice și militare care s-au înfruntat în revoluție și ne-am oprit mai mult la prezentarea lui Cromwel — personalitate de mare importanță pentru revoluția engleză — cît și a armatei formată de acesta.

În completarea informației istorice privitoare la această temă, am considerat util să aduc în atenția elevilor mei portretul plin de viață al personalității studiate, așa cum este el evocat în romanul lui M. A. Barg, „Cromwel și epoca sa". Atît prin prezentarea în cadrul orei de curs a unor fragmente sugestive din acest roman, cît și prin comentarea la lecții de recapitulare, a unor impresii și observații desprinse din lectura recomandată, literatura mi-a oferit un prilej de reliefare în plan afectiv și cognitiv a datelor istoriei.

Astfel elevii au înțeles mai bine semnificația unor fapte de viață, surprinse de către autor în desfășurarea dramatică, sugestivă a evenimentelor, precum și cadrul social și politic al acestei desfășurări. Cînd autorul evocării vorbește, de pildă, despre impresia pe care personalitatea lui Cromwel o stîrnea printre membrii Parlamentului, detaliile vestimentare pe care scriitorul le aduce în prim plan contribuie la fixarea în mintea elevilor a valorii de fond a acestui personaj cu voce aspră „îmbrăcat neîngrijit, cu haine de postav ieftin, croite de un meșter de la țară, cu cămașa simplă și nu prea curată, cu față dură și puțin buhăită", despre care lorzii se întrebau: „Cine o fi țăranul ăsta?" În acord deplin cu istoria, literatura avea să conchidă: „era un ostaș desăvîrșit, care nu știa ce-i oboseala, un mare talent militar înzestrat cu o energie inepuizabilă și sete de activitate"[1]. Este Cromwel care, reorganizînd o armată după concepția sa, a cîștigat bătăliile de la Marston-Moor, Naseby și Preston. Și a făcut astfel posibil triumful revoluției.

Evenimentele revoluționare din Franța anilor 1789—1794 trebuie predate la clasă cu vigoare, forța, incandescența cu care s-au produs. În ajutorul profesorului vin scrierile literare.

[1] M. A. Barg, *Cromwel și epoca sa*. Editura de stat pentru literatură științifică, București, 1953. pag. 139.

Ceea ce am selectat din literatura folosită la clasă pentru acest eveniment, sau pe care am recomandat-o elevilor ca lectură particulară, este material cules din operele iluminiștilor francezi, material care aruncă o privire de ansamblu asupra celor mai înaintate concepții și idealuri ale epocii, din „Vulpile în vie" de Lion Feuchtwanger — romanul Franței prerevoluționare, „Contesa de Charny" de Alexandru Dumas, „Înțelepciunea Nebunului" de L. Feuchtwanger și „Căderea Bastiliei" de Dumitru Almaș. Ultimele romane amintite sînt romanele revoluției însăși.

Folosind imaginile sugestive culese din romanul „Căderea Bastiliei" scris de D. Almaș am putut face mai bine înțelese cauzele revoluției burgheze din Franța:

„În sate: mizerie, foamete, molimi... o țărănime aspră, nemulțumită.

La Versailles — dulceața traiului — rezervată însă exclusiv nobilimii. O aristocrație cultă și rafinată, politicoasă și curtenitoare, galantă și spirituală, trufașă și pretențioasă[2].

Pe acest fundal de viață aristocrată și de contraste sociale, marile mișcări populare izbucnesc ca o flacără de speranță, ca un act justițiar al istoriei. Multiplele exemplificări din literatura română și universală sînt în măsură să deschidă elevilor noi perspective asupra adevărului că un uriaș rol în netezirea drumului spre noua orînduire l-au avut revoluțiile burgheze de la 1848 care au izbucnit — așa cum preciza M a r x — „de la Pirinei pînă la Balcani".

Pentru desfășurarea revoluțiilor cît și pentru conturarea obiectivelor revoluționare, participarea maselor populare la luptă, am prezentat fragmente literare edificatoare din Camil Petrescu — „Un om între oameni", Emil Ludwig — „Bismark", Mircea Pădureleanu — „Garibaldi", Giusepe Rovani — „O sută de ani". Am reconstituit astfel, poate cel mai de seamă moment de consonanță istorică europeană a secolului trecut: momentul 1848.

„În zilele istorice ale lui februarie 1848 — am citat evocînd revoluția franceză — Parisul e plin de baricade. Coloane tot mai numeroase vin din cartierele muncitorești... Parisul întreg fierbe ca un cazan... palatele se văd halucinant prin limbi de flăcări și nori de fum, ca într-un chenar sfîrtecat care le sporește măreția"[3].

Focul revoluției s-a aprins și în statele germane.

În Prusia — scrie E m i l L u d w i g — la Berlin e revoluție și regele e prizonierul poporului. La 18 martie mulțimea iese în stradă unde se ciocnește cu armata pînă în momentul în care regele... dă ofițerilor ordinul de a se retrage"[4].

Iar în București:... „Bibescu înconjurat de mai marii curții ascultă fierbînd de mînie, căci simte că nu mai poate face nimic.

— Măria ta, de poruncești pun tunurile să tragă... Colonelul Odobescu iese pe terasa palatului și rostește marțial:

— Oameni buni, împrăștiați-vă că, de nu, tunurile pe care le vedeți vor trage.

Mulțimea, încremenită o clipă, izbucnește în huiduieli, urlă în clocot:

— Să tragă... Să tragă... Nu plecăm de aci. *Mai bine moartea. Vrem Constituția*"[5].

Comentarea fragmentului cules din romanul „Un om între oameni" a fost obligatorie. Din discuțiile realizate pe marginea lui a reieșit ceea ce a fost mai caracteristic pentru revoluție: rolul uriaș pe care l-a jucat poporul în *izbînda revoluției de la 1848 în țara noastră*, elanul în lupta ce cuprinsese mulțimea, „revoluția" cu forța ei de decizie.

Cît despre felul în care a fost primită vestea semnării Constituției, despre entuziasmul popular în timpul acestei „Cea mai frumoasă revoluție care a fost vreodată la un popor" cum o definea B ă l c e s c u: „Toată noaptea asta scurtă de iunie, Bucureștenii au jucat hore cu lăutari pe străzi, au strigat, au cîntat și s-au veselit că acum Țara Românească are o Constit uție"[6].

Numai în zilele Unirii s-a mai văzut în București atîta entuziasm popular. Cînd cerințele la viață națională ale revoluției frînte în 1848 și-au găsit în parte împlinirea și, la 24 ianuarie 1859, A l e x a n d r u I o a n C u z a a fost proclamat domn al Principatelor, „mulțimea răspunse cu frenezie dînd frîu liber entuziasmului. Din toate piepturile izbucniră strigăte de bucurie electrizînd toată Capitala.

De la Filaret, atunci în marginea orașului și pînă la Băneasa, lumea sta în picioare. Începuseră a bate clopotele. Deși cădea o ploaie subțirică oamenii n-o băgau în seamă. Muzica cînta „Hora Unirii". La lumina torțelor, cu muzica în frunte, cîntînd și jucînd, mulțimea străbătu ulițele Capitalei"[7].

„Atunci am văzut eu ce va să zică bucuria unui *popor* — povestea mai tîrziu pictorul Nicolae Grigorescu, despre felul în care a fost primită vestea Unirii în Moldova. Cîntece, jocuri, chiote în toate părțile. Era un ger de crăpau pietrele. Da unde mai sta cineva în casă? Îți ieșeau oamenii în drum cu oala plină cu vin; care cum se întîlneau luau vestea de Cuza, de Unire. Am văzut bătrîni care plîngeau de bucurie"[8].

---

[2] D u m i t r u A l m a ș, *Căderea Bastiliei*, Editura Tineretului, Pagini de istorie universală, București, 1959, p. 150—152.

[3] C a m i l P e t r e s c u, *Un om între oameni*, 1967, vol. I. pag. 525.

[4] E m i l L u d w i g, *Bismark*, Editura Cugetarea, București, 1927, M. 104.

[5] C a m i l P e t r e s c u, *Un om între oameni*, București, Editura Tineretului, 1967, vol. II, pag. 211—212

[6] Idem, p. 212.

[7] N. M i h a l a c h e — *Cuza Vodă*, București, Editura Tineretului, 1967, p. 61

[8] Idem p. 71

Nu am putut încheia evocarea acestui eveniment înălțător al neamului nostru fără cîntecul de slavă scris de Vasile Alecsandri:

„Hai să dăm mînă cu mînă
Cei cu inima română
Să-nvîrtim hora frăției
Pe pămîntul României",

intonat cu aceeași proaspătă emoție de generații și generații de elevi.

De remarcat — intervenim noi — că Unirea Principatelor a avut un larg răsunet în Transilvania. Astfel că imnul românilor din Principate se întindea peste Carpați, se rotunjea cuprinzînd mîinile și inimile tuturor românilor.

Materialul cules pentru Unire l-am folosit în cadrul unui cerc, și în cadrul unor acțiuni festive. De obicei, calendaristic, timpul în care urmează să se predea Unirea Principatelor, coincide cu data de 24 ianuarie. De aceea mi-am permis, în acest caz, să fac o oră mai deosebită, în care elevii în prealabil anunțați au intervenit cu poezii pe care le-au recitat, cu lecturi sau diferite alte materiale, iar ora s-a încheiat cu intonarea Horei Unirii.

O atare participare, mult mai deplină, la evenimente constituie un prilej de înălțare a sentimentului patriotic la copii, de îndemn spre continuarea luptei de apărare și consolidare a unității poporului nostru.

Aceleași procedee le-am utilizat și la orele dedicate aniversării zilei de 1 decembrie 1918, cînd lupta mereu actuală a neamului nostru pentru o Românie întregită făcea un mare pas înainte, pasul deplinei împliniri, așa cum scrie și Lucian Blaga, în tulburătoarea evocare a tinereții sale. Din paginile de înfrigurată mărturie asupra acestei zile înălțătoare, cuvintele vibrante ale poetului au luminat în conștiința elevilor semnificații profunde, cu o bogată încărcătură emoțională: „Pentru marea, istorica adunare națională de la Alba-Iulia unde s-a hotărît alipirea Transilvaniei la patria-mumă, n-a fost nevoie de o deosebită pregătire a opiniei publice. Pregătirea se făcuse vreme de sute de ani. În dimineața zilei de 1 decembrie ca la un semnal —, lumea românească a purces spre Alba-Iulia"[9].

Evocînd lupta generațiilor care ne-au precedat, rolul cuvîntului scris, al literaturii în formarea unor convingeri și atitudini patriotice, ne hotărîm desigur să răspundem celor mai intime cerințe de împliniri prezente și de viitor.

O puternică participare emoțională la lecții au trezit în rîndul elevilor paginile literare evocatoare ale marilor evenimente din istoria patriei noastre, de acum patru decenii. Pentru revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă din august 1944, evocării căreia scriitori precum M. Preda, D.R. Popescu, E. Barbu, T. Popovici și ceilalți i-au închinat pagini memorabile, am utilizat imprimări pe bandă magnetică, am dezbătut secvențe din filmele dedicate acestor pagini eroice din lupta poporului unit pentru libertate și independență.

Actul energic de voință a întregii noastre națiuni, afirmare în acele momente fierbinți, a hotărîrii poporului român de a zdrobi orice dominație străină, de a fi liber și deplin stăpîn pe țara sa, de a-și hotărî singur destinele — așa cum se arăta în recentele lucrări ale Plenarei Comitetului Central al Partidului nostru — constituie pentru noi un îndemn la ferma angajare în formarea tineretului, în spiritul prețuirii prezentului nostru socialist și la acțiune în viitor, spre care să privească cu încredere și seriozitate.

[9] Lucian Blaga, *„Hronicul și cîntecul vîrstelor"*, Editura Tineretului, București, 1965, p. 231.

*Comentarii stilistice și literare**

SUB TITLUL „Comentarii stilistice și literare", profesorul Ieronim Tătaru, eminent student al lui Tudor Vianu, își reunește cîteva din studiile și cercetările sale dedicate unor scriitori români reprezentativi, de la Constantin Negruzzi la Ștefan Bănulescu.

De subliniat este faptul că autorul utilizează în investigațiile sale atît perspectiva clasic-tradiționalistă, cît și unele metode aparținînd stilisticii, lingvisticii structurale, comparatisticii, lingvisticii matematice, neabsolutizînd — așa cum însuși mărturisește în *Cuvîntul înainte* al cărții — nici una din ele și evaluîndu-le uneori, global, în măsura în care acestea proiectează noi lumini asupra straturilor ascunse ale operelor cercetate. Se impune să remarcăm, de asemenea, spiritul riguros științific al lucrării. Nici o afirmație făcută de autor pe parcursul cărții sale nu rămîne neacoperită de fapte care să ilustreze aspectul urmărit. Pentru lectorul contemporan sînt utile considerațiile autorului referitoare la structura lexicului și arta portretului în opera lui C. Negruzzi: din studiul dedicat elegiei „Lacustră" a lui G. Bacovia am reținut concluzia justă că: „Privirea comparativă a variantelor „Lacustrei" dovedește o dată mai mult mijloacele deliberate ale artei lui Bacovia. «Neatențiile» formale dovedite de poezia sa (și arătate uneori de critică) sînt, în mod paradoxal, rezultatul lucrului bine făcut" (p. 46); studiul statistic referitor la limba „Cîntecilor țigănești" și a „Cîntecului de nuntă" referă importante aprecieri privind vocabularul poetic al cărții, cuvintele-cheie, influența exercitată asupra autorului de cîntecele de lume tradiționale etc.; în investigarea mijloacelor artistice ale ficțiunii în „Mihnea Vodă cel Rău", cercetătorul stabilește că în afara celor tradiționale acestea sînt: „precizarea cadrului și situațiilor, plasticizarea și reliefarea personajelor și lucrurilor, realizarea unei succesiuni temporal-cauzale a episoadelor și a unei intensități dramatice a povestirii" (p. 31). Arghezi e prezentat în pagi-

(Continuare în p. 51)

Prof. MARIUS POP — Ploiești

* Ieronim Tătaru *„Comentarii stilistice și literare"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983

Elaborarea şi prezentarea sfatului (recomandării) de orientare şcolară şi profesională

Prof. FILIP LĂŢUG
Laboratorul judeţean de orientare şcolară şi profesională din Deva, jud. Hunedoara

ASIGURAREA DE ŞANSE EGALE la instrucţie şi educaţie pentru toţi elevii este un criteriu fundamental al politicii partidului şi statului nostru în domeniul învăţămîntului. Aceasta incumbă accesul echitabil la informaţia necesară construirii premiselor pentru alegerea justă a şcolii şi profesiunii viitoare, şcolii revenindu-i sarcina nu numai de a asigura pregătirea de cultură generală şi profesională a elevului, ci şi de a-i jalona predictiv ruta şcolară şi profesională viitoare, prin elaborarea şi prezentarea sfatului (recomandării) de orientare şcolară şi profesională.

1. **Sfatul (recomandarea) de orientare şcolară şi profesională** este o noţiune vehiculată relativ des în literatura de specialitate, la noi mai ales de M. Ghivirigă, Ion Holban şi de psihologii de la cabinetele şi laboratoarele de orientare şcolară şi profesională. Sfera noţiunii nu este precis delimitată. Dificultatea precizării ei constă în faptul că se iau în considerare note diferite: fie numai conţinutul sfatului de orientare şcolară şi profesională, fie că se include şi momentul elaborării şi prezentării lui. Contextul pedagogic actual, care facilitează încă persistenţa unor alternative semantice, impune totuşi o evaluare a experienţei existente şi selectarea şi confirmarea formelor mai des uzitate.

În sens restrîns, în concepţia şi utilizarea practică în judeţul Hunedoara, sfatul de orientare şcolară şi profesională — delimitat de momentul pregătirii şi prezentării — reprezintă o formulare sintetică a concluziilor rezultate din cunoaşterea elevului, propunerile asupra şcolii şi profesiunii viitoare şi recomandările psiho-socio-pedagogice necesare.

2. **Necesitatea unui sfat de orientare şcolară şi profesională.** Un indicator valoric al eficienţei procesului de învăţămînt îl constituie integrarea şcolară optimă şi apoi socio-profesională fără disfuncţionalitate a elevilor. Aceasta presupune o programare exactă a fiecărui obiectiv intermediar şi o conducere strategică a evoluţiei fiecărui copil, ceea ce incumbă acţiune (toate activităţile ce se organizează pentru instruirea şi educarea elevilor), informare inversă asupra rezultatelor (feed-back), substituirea mijloacelor ineficiente cu altele valoroase şi la sfîrşitul ciclului oferirea „liniilor de perspectivă" pentru evoluţia viitoare. În sens moral, acordarea sfatului de orientare şcolară şi profesională tuturor elevilor asigură şanse egale pentru toţi, stimulează creşterea competenţei şi asumarea de responsabilităţi pentru cadrele didactice, oferă sprijinul necesar elevului aflat în faţa unui moment nerepetabil din viaţa lui.

3. **Elaborarea sfatului de orientare şcolară şi profesională.** În procesul concret al desfăşurării activităţii de orientare şcolară şi profesională şi de acordare a unui sfat formula operantă cea mai des utilizată este discuţia sau convorbirea (pretenţios spus consultaţia) cu elevii şi părinţii acestuia în mod individual şi spontan purtate de diriginte, directorul şcolii sau alţi profesori ai elevului.

În judeţul Hunedoara, în ultimii trei ani a fost depăşită această stare de lucruri — deficitară din mai multe puncte de vedere —

și, datorită priorităților impuse de asigurarea forței de muncă specifice, o altă metodologie s-a conturat, verificîndu-se în cadrul aplicării ei: reînscrierea elevilor într-o altă treaptă de învățămînt în cadrul căreia s-a generalizat acordarea sfatului de orientare.

Pentru elaborarea sfatului de orientare s-au instituit în fiecare școală „consiliile clasei" formate din profesorii care predau la clasa respectivă, conduse de diriginte. În pregătirea ședinței finale a „consiliului clasei" dirigintele conturează succint caracterizarea finală a elevului și elaborează — pe baza cunoașterii elevului, a discuțiilor anterioare cu părinții lui, cunoașterea necesarului forței de muncă și specificului diferitelor profesiuni, locurilor de muncă — sfatul de orientare școlară și profesională. Pe baza acestor materiale „consiliul clasei" stabilește pentru fiecare elev un sfat de orientare școlară și profesională.

3.1. *Sfatul de orientare școlară și profesională* — se pregătește îndelung și multilateral pe baza cunoașterii, informării și educării elevilor;

— reflectă posibilitățile, aspirațiile și dorințele elevului și necesitățile de forță de muncă ale societății;

— reprezintă un punct de vedere colectiv pe baza confruntării aprecierilor întregului colectiv de profesori ai elevului;

— nu are caracter obligatoriu pentru elev și părinți;

— trebuie să fie complet, adică să cuprindă 3 părți: *a*) caracterizarea succintă a elevului pe baza căreia se face predicția, *b*) unitatea de învățămînt, profilul și ruta pe care s-o urmeze pînă la integrarea în producție, *c*) recomandări psiho-socio-pedagogice pentru atingerea obiectivului propus. În practica orientării școlare din județul Hunedoara, sfatul de orientare școlară și profesională se trece în fișa de preînscriere pe care elevul o depune la liceul respectiv.

4. **Prezentarea sfatului de orientare școlară și profesională** este un moment de vîrf în viața elevului și a școlii, așteptat cu nerăbdare de elevi și părinți. Fiind un moment care crează mari responsabilități cadrelor didactice, trebuie pregătit temeinic.

4.1. *Pregătirea adecvată a locului de desfășurare* este de mare importanță. Se recomandă ca acțiunea de prezentare a sfatului de orientare să se desfășoare în cabinetul de orientare școlară și profesională (unde există) sau într-o sală special amenajată care să ofere condiții optime de desfășurare și de securitate afectivă pentru părinți și copii.

4.2. *Asigurarea documentației* necesare va sta permanent în atenția dirigintelui și a celorlalți profesori: caietul de observații, catalogul, fișele elevilor, lucrări efectuate, broșurile cu rețeaua și planurile de școlarizare, extrase din necesarul forței de muncă pe întreprinderi și meserii pentru anul cînd elevii vor termina, prospecte, rezultatele prelucrate ale unor teste etc.

4.3. *Desfășurarea ședinței de acordare (prezentare) a sfatului (recomandării) de orientare școlară și profesională* se realizează astfel: într-o ordine stabilită din timp în cadrul unei ședințe colective cu părinții, aceștia sînt programați pe zile și ore. Comisia, formată din directorul școlii, diriginte și ceilalți profesori, secretarul U.T.C., directorul educativ etc., invită pe rînd cîte un elev însoțit de părinți.

Dirigintele explică scopul invitației după care prezintă sfatul de orientare școlară și profesională argumentîndu-l și face recomandări pentru acceptarea și realizarea lui. Este invitat părintele și elevul să-și spună părerea, continuîndu-se o discuție calmă, cu intervenția și a altor membri ai comisiei pentru convingerea acestuia. Li se va comunica părinților și elevului că recomandarea (sfatul) școlii nu este obligatorie și că nu limitează cu nimic și nu interzice elevului să opteze pentru un alt liceu, profil, meserie etc.

4.4. *Cîteva cerințe pentru desfășurarea acestor întîlniri:*

— comisia (dirigintele) trebuie să-și apropie părintele, plasîndu-l pe poziția de colaborator și în atmosfera de egalitate și solicitudine. Nu se vor face reproșuri părinților, iar sfatul nu va fi susținut cu argumente negative;

— dirigintele va studia atent și din timp modul posibil de reacție al părinților la care sfatul școlii nu coincide cu al lor și să asigure o desfășurare normală a discuției;

— după discuție părintele trebuie să aibă bine clarificat anumite probleme, să reflecteze asupra soluțiilor propuse;

— părintele trebuie să aibă siguranța că problemele discutate, controversele, nu vor afecta poziția elevului din școală și nu vor forma obiect de discuție publică.

5. **Concluziile rezultate** din aplicarea acestei metodologii în județul Hunedoara în ultimii trei ani sînt pozitive. Atunci cînd procedeul propus s-a asociat cu competența și responsabilitatea socială și profesională a colectivelor didactice din școli, aprecierile elevilor și părinților au creat stări de satisfacții depline atît pentru organizatori, cît și pentru beneficiari.

Criterii de realizare a caracterizării psihopedagogice a elevilor

Lector univ. dr. TITUS ȘUTEU
Universitatea din Cluj-Napoca

Drept criterii care stau la baza unor caracterizări psihopedagogice eficiente pot fi remarcate următoarele: înțelegerea corectă a rolului caracterizării psihopedagogice a elevilor; asigurarea unui conținut corespunzător unei astfel de caracterizări; respectarea unei metodologii adecvate în întocmirea caracterizării și în finalizarea ei.

1. Rolul caracterizării psihopedagogice a elevilor

Caracterizarea psihopedagogică a elevului constituie o cerință izvorîtă din necesitatea pătrunderii în esența individualității sale, în vederea sprijinirii dezvoltării personalității în conformitate cu propriile capacități și cu pretențiile societății. O astfel de caracterizare prezintă o importanță deosebită atunci cînd este rodul unor preocupări susținute și competente ale cadrului didactic angajat într-o muncă formativă de calitate. De fapt, o bună caracterizare psihopedagogică e rezultatul studierii copilului sau tînărului într-o perioadă mai lungă de timp, căutîndu-se mai ales stabilirea specificității unor individualități în dinamica transformărilor biopsiho-socioculturale care se produc la vîrsta școlarității. Fiecare școlar constituind un unicat în raport cu cei din jur, stabilirea caracteristicilor individuale definitorii, a dominantelor psihice, reprezintă un important pas în direcția predicției dezvoltării ulterioare.

Studierea elevului în activitate și prin activitate este calea cea mai sigură de obținere a unor informații semnificative în etichetarea sa valorică. Nu întîmplător Ed. Claparède arăta că pentru cine știe să deschidă ochii, simpla observare a faptelor din viața zilnică oferă o recoltă bogată de documente prețioase și de sugestii interesante.

Din noianul faptelor zilnice ale elevilor se impun selectării cele care sînt semnificative și caracteristice pentru diverse arii ale personalității (A. Chircev). Iată de ce caracterizarea psihopedagogică nu este o simplă înșiruire de trăsături și de fapte pozitive sau negative ale unui anumit școlar, ci constituie o sinteză, o chintesență valorică, menită să evalueze poziția, rangul și ierarhia individului în raport cu alții. Or, se știe că nu oricine e capabil de o asemenea judecată de valoare. Numai un bun pedagog și psiholog poate realiza aceasta cu succes. Un bun pedagog și psiholog, cu o suficientă experiență, dispune de anumite sisteme de referință, modele sau etalone interiorizate, verificate în nenumărate rînduri, care îi dau posibilitatea de a evalua cu aproximație destul de just și obiectiv anumite manifestări și calități ale elevilor (B. Zörgö). Profesorul și învățătorul destoinic întruchipează astfel de trăsături.

Cu cît înaintăm pe scara școlarității cu atît manifestările elevilor sînt mai complexe, mai variate și uneori contradictorii. Caracterizarea elevului efectuată la timp și bine este o necesitate. Este deosebit de util de a poseda informații asupra școlarului dintr-o anumită clasă încă din faza de început. O caracterizare de calitate ne oferă „o mină de informații" (J. Dréville on) asupra valorii personalității copilului sau tînărului reliefată în activitatea școlară și extrașcolară. Din conținutul ei putem desprinde anumite caracteristici pozitive și, sau negative manifestate pe baza activității trecute. De aceea, prin caracterizarea obținută de la vechiul învățător sau diriginte sînt furnizate informații mai mult asupra „cum a fost elevul", mai puțin „cum este" și aproape deloc „cum va fi". Aceasta înseamnă că dirigintele obținînd caracterizarea asupra elevului nou venit se edifică, în mare măsură, asupra trecutului său, poate să se folosească de anumite puncte de reper în descifrarea prezentului, ca pe baza analizei proprii a manifestărilor de azi ale copilului sau tînărului comparativ cu cele de ieri, să întrevadă pe cele de mîine.

La vîrsta preadolescenței și adolescenței, *caracterizarea capătă o cotă valorică superioară, dacă își poate aduce contribuția la o corectă orientare școlară și profesională, precum și la o autoorientare corespunzătoare.* În special, la trecerea din gimnaziu în liceu, caracterizarea elevului prezintă o importanță deosebită atît pentru profesorul-diriginte care o efectuează cînd elevul este în clasa a VIII-a cît și pentru dirigintele pe care îl va avea elevul în clasa a IX-a. Dirigintele care efectuează caracterizarea cu

pricepere, spirit de răspundere și principialitate este determinat la o adîncă reflecție, așa încît să poată însuma caracteristicile definitorii ale unei persoane și să fie în stare să efectueze predicții plauzibile privind viitorul acesteia. De aici reiese și marea răspundere care îi revine cadrului didactic în evaluarea corectă a unor personalități în dinamica transformărilor cauzate de agenții interni și externi, așa încît *tînărul să fie ajutat să-și aleagă calea cea mai potrivită de realizare optimă a potențialității sale în cadrul unor relații psihosociale avantajoase.*

2. Conținutul caracterizării psihopedagogice

Nu există „rețete" absolute și universal valabile de tipuri de caracterizări. Deci, nu ne putem servi de un model anume de caracterizare în care să înglobăm ca într-un tipar ceea ce știm în legătură cu un elev. Caracteristicile individuale ale componenților unei clase școlare sînt atît de eterogene, încît încadrarea evaluării într-o anumită „matrice" alimentează riscul căderii în formalism sau în stereotipie. S-au făcut însă încercări de sprijinire a cadrelor didactice în evaluarea personalității elevilor, oferindu-le unele sugestii în acest sens. Așa, de exemplu, în literatura psihopedagogică există anumite ghiduri apreciative, cum este *Ghidul orientativ de apreciere a elevului de la clasa a VII-a în sus**. Din mutitudinea sugestiilor de analiză valorică a unei persoane, profesorul poate să selecteze acei indici pe care îi consideră mai semnificativi în aprecierea nu numai a elevilor de o anumită vîrstă, ci și în mod diferențiat, individualizat chiar, în funcție de caracteristicile definitorii ale fiecăruia.

Practica caracterizării elevilor mai ales în preajma trecerii dintr-un ciclu școlar în altul și în mod deosebit în aservirea interesului orientării școlare și profesionale a determinat insistarea în direcția formulării unor variante de caracterizări de conținut, prin care să se scoată în evidență adevărata față a personalității. În acest scop, multe unități școlare au apelat la serviciile fișei psihopedagogice sau fișei școlare, impunîndu-se mai ales cea publicată de I. Radu (*Psihologie școlară*, 1974). Autorul citat a atașat la sfîrșitul fișei și o caracterizare decupabilă, care să însoțească elevul în școala unde își continuă studiile sau în producție. În condițiile actuale, în care fișa psihopedagogică nu are un caracter obligatoriu, se pune problema apelării la aportul unor caracterizări de calitate, care să devină operante în exercitarea unei influențe educative favorabile formării unor personalități multilateral dezvoltate.

În munca de orientare școlară și profesională se include și utilizarea cu competență a unor astfel de caracterizări. În evaluarea semenilor însă se constată că uneori caracterizările sînt sărace, nesemnificative, simpliste și mai puțin edificatoare (T. Șuteu, V. Fărcaș). Alteori, ele sînt tendențioase, subiective ori formale. O astfel de caracterizare, în cazul elevilor, nu poate surprinde elementele edificatorii ale unei persoane. Uneori nici caracterizările prea extinse nu sînt concludente. Adesea se insistă asupra unor aspecte periferice și nu de esență, care nu pot pune în lumină adevărata față a unui individ.

Asemenea situații au determinat insistarea în direcția sprijinirii realizării unor caracterizări cuprinzătoare, care să fie de un folos real în munca educativă în general și în cea de orientare școlară și profesională în special. Ca urmare a acestui fapt, s-au elaborat mai multe *variante de caracterizări*, care să servească nu ca modele unice, ci drept *sugestii în vederea alegerii unor indici semnificativi* în etichetarea unei persoane. Astfel de *variante-sugestii* de caracterizări întîlnim în unele studii apărute, cît și în cadrul Laboratorului Județean de Orientare Școlară și Profesională, care sînt puse la dispoziția cadrelor didactice, atunci cînd există solicitări în această direcție. De asemenea, le putem găsi și la nivelul Laboratorului de Orientare Școlară și Profesională al Universității. Așa, de exemplu, una dintre variantele de caracterizări existente în laborator se prezintă asemenea celei prezentate de noi în pagina următoare.

O astfel de caracterizare se completează de către cadrul didactic nu numai la trecerea dintr-un ciclu școlar în altul, ci și la mutarea elevului în altă școală chiar în decursul aceleiași perioade școlare. O importanță deosebită o prezintă la absolvirea celor opt clase gimnaziale, avînd implicații adînci în direcționarea corectă spre un profil de liceu în care își va putea mai bine etala capacitățile și îi va putea deschide calea spre realizarea profesională de mai tîrziu în conformitate cu *ceea ce poate, ceea ce știe* și *ceea ce i se pretinde* de societate. Acestea trebuie însă puse în acord cu *ceea ce dorește* să devină în viață, ajutat fiind de factorii educativi să aspire spre *ceea ce i se potrivește* cel mai bine. Un asemenea deziderat merită să fie înțeles în sensul că fiecare elev va putea să-și pună în valoare capacitățile în mai multe domenii de activitate. Este însă important de *a-l orienta și a-l ajuta în autoorientarea spre acel domeniu în care își va putea valorifica optimal potențialitățile sale fizice și psihice.* O caracterizare de valoare poate sluji și ea un asemenea țel.

Metodologia întocmirii caracterizării și a finalizării ei

Întocmirea caracterizării se realizează fie într-un mod standardizat, fie liber. De pre-

* Prezentată de noi în „Calea afirmării în viață" București, Editura Politică, 1983, p. 139—141.

ŞCOALA ..... LOCALITATEA .....
JUDEŢUL .....

CARACTERIZARE

Numele şi prenumele elevului ..... **Clasa** .....

1. Rezultate generale la învăţătură (f. bune, bune, mediocre, slabe) .....
2. Preferinţe sau atracţii pentru anumite obiecte de studiu ....
3. Progrese la unele discipline şcolare .....
4. Regrese la învăţătură în general sau la anumite obiecte de studiu .....
5. Succese remarcabile (în cerc, concursuri, expoziţiieto.) ....
6. Preocupări deosebite în timpul liber .....
7. Premieri, corigenţe, repetenţii .....
8. Nota la purtare în decursul ciclului şcolar respectiv .....
9. Dificultăţi majore întîmpinate de elev .....
10. Responsabilităţi şi rezultate obţinute (pe clasă, pe şcoală, în Organizaţia de copii sau de tineret ş.a.) .....
11. Interese înclinaţii sau aptitudini speciale .....
12. Valoarea unor trăsături individuale:

Trăsături ale elevului	Ierarhizarea valorilor			
	f. bune	bune	mediocre	slabe
— Capacitatea de efort fizic				
— Capacitatea de efort intelectual				
— Spiritul de observaţie				
— Atenţia la toate disciplinele şcolare				
— Atenţia la obiectul preferat				
— Memoria ca volum				
— Memorarea logică				
— Nivelul de inteligenţă				
— Gradul de profunzime al gîndirii				
— Operativitatea gîndirii				
— Calitatea limbajului oral				
— Calitatea limbajului scris				
— Spiritul de creativitate				
— Mobilitatea în lucru				
— Deprinderile şi obişnuinţele activităţii practice				
— Sîrguinţa				
— Încrederea în forţele proprii				
— Independenţa în acţiuni				
— Iniţiativa în activitate				
— Gradul de învingere a timidităţii				
— Disciplina în muncă				
— Valoarea sociabilităţii sale				
— Natura caracterului său				
— Capacitatea de autodepăşire				
— Cultura sa generală				
— Valoarea cunoştinţelor la obiectul preferat				
— Gradul de concordanţă între posibilităţile proprii şi rezultate				

Evaluarea de ansamblu a personalităţii lui

13. Orientarea şcolară şi profesională
— Aspiraţia elevului .....
— *Dorinţa părinţilor* .....
— Recomandarea şcolii .....
14. Măsuri educative de viitor în sprijinul dezvoltării personalităţii elevului .....

Data ..... *Diriginte,*

ferinţă sînt caracterizările libere, care permit dirigintelui o analiză individualizată şi mai nuanţată a elevului. Aceste caracterizări pot să fie însă ghidate după variantele amintite, ceea ce permite o pătrundere mai adîncă în specificitatea şcolarului. În întocmirea caracterizării, cadrul didactic se va baza atît pe informaţiile proprii, cît şi pe cele obţinute de la alţi factori educativi. Aşa, de exemplu, în stabilirea gradului de interes manifestat de elevi faţă de obiectele de învăţămînt, dirigintele poate apela la *calcularea coeficientului de interes*. Se cunosc zece indici mai importanţi în evidenţierea interesului elevului faţă de un obiect de studiu: calitatea participării la lecţie; contribuţia la cerc sau la alte forme de activitate privind domeniul respectiv; participarea la concursuri şi colaborarea la reviste; gradul de originalitate în gîndire; preocupările dovedite şi în afara obligaţiilor şcolare; capacitatea de aplicare a cunoştinţelor respective, progresul realizat la acel obiect; randamentul şcolar respectiv; manifestarea motivelor superioare ale învăţării; independenţa în muncă. Cotarea fiecărui indice se face prin „da", „nu" sau „—" (barare). Valoarea mijlocie exprimă 5 puncte, urmînd ca plusul sau minusul lui 5 să depindă de frecvenţa lui „da" şi „nu". De exemplu, eleva S.A. a obţinut la matematică următoarele aprecieri: da, da, —, —, nu, da, da, —, —, da. A avut deci 5 de „da", 4 barate şi 1 „nu". Coeficientul de interes se stabileşte după formula: Co. in. = $5\left(\frac{\text{suma „da"} - \text{suma „nu"}}{10} + 1\right) = 5\left(\frac{5-1}{10} + 1\right) = 5\left(\frac{4}{10} + 1\right) = 5 \times 1{,}4 = 7.$

Apelînd la tabelul calculării coeficientului de interes pe baza a 10 indici, (Tabel 1) putem stabili că 7 e un coeficient pozitiv (mijlociu-superior); între 10—8,5 = interes f. bun, între 8—6,5 = interes mijlociu-superior, între 6—4,5 = interes mijlociu-inferior şi între 4—0 = interes slab.

Tabelul 1
CALCULAREA COEFICIENTULUI DE INTERES PE BAZA A 10 INDICI

Suma „da" şi „nu"	Coeficient pozitiv	Suma „da" şi „nu"	Coeficient negativ
10	10	—1	4,5
9	9,5	—2	4
8	9	—3	3,5
7	8,5	—4	3
6	8	—5	2,5
5	7,5	—6	2
4	7	—7	1,5
3	6,5	—8	1
2	6	—9	0,5
1	5,5	—10	0
0	5		

În strînsă legătură cu interesul pentru obiectul de învăţămînt preferat este şi interesul profesional, despre care se vorbeşte în unele studii (N. D. Levitov; D. Salade). Concordanţa dintre cele două forme de interese e în favoarea motivării corecte a opţiunii şcolare şi profesionale. Existenţa unui interes consolidat exercită un efect determinant şi

direcționat asupra comportamentului (G. W. Allport). Diriginții pricepuți se pot baza și pe materialul adunat în funcție de o anumită „grilă de observare", „protocol de observație" și „tabel de analiză a comportamentului", despre care vorbește I. Radu în „Psihologia educației și dezvoltării" (1983, p. 208—211). Întocmirea caracterizării elevilor ținînd seama și de astfel de informații desprinse din analiza științifică a valorii personalității în funcție de anumiți indici constituie o garanție în plus asupra obiectivității aprecierii. Noul diriginte nu trebuie să vadă în caracterizare o „piesă de muzeu". Caracterul funcțional al ei își găsește expresie numai cînd acesta caută să se folosească de *informațiile primite*.

Finalizarea caracterizărilor poate să se evidențieze în luarea unor măsuri educative conforme cerinței sprijinirii dezvoltării personalității elevului. Constatarea asupra valorii personalității este necesară, dar nu suficientă în pregătirea tînărului pentru viață. Efectul finalizator își găsește expresia în înlesnirea trecerii de la constatativ la formativ în determinarea elevului pentru o opțiune corectă, ținînd seama de predicția dezvoltării sale ulterioare și de perspectivele social-economice. Iată de ce caracterizarea merită să fie privită drept un instrument util în procesul de sprijinire a devenirii tînărului, a realizării și afirmării personalității sale, în folosul societății.

Un reușit schimb de experiență privitor la optimizarea pregătirii pentru muncă a elevilor

Comitetul Municipal de Partid București, secția învățămînt-știință și Inspectoratul Școlar al Municipiului București, preocupîndu-se de generalizarea celor mai bune forme și metode de pregătire a tineretului pentru muncă, de optimizare a activității practice productive, instruirii tehnologice și însușirii temeinice a meseriilor de către elevi, a organizat un schimb de experiență pe această temă cu secretarii birourilor organizațiilor de bază P.C.R. și directorii din liceele municipiului București, care s-a desfășurat în ziua de 27 martie a.c., la Liceul Industrial „Electroaparataj" din București.

Participanții au avut posibilitatea să viziteze liceul gazdă, care dispune de o bază materială didactică și de producție modernă, corespunzătoare pregătirii *elevilor pentru nevoile actuale și de perspectivă ale* economiei, să asiste la activități practice productive, la lecții de tehnologie și discipline de specialitate a căror analiză a evidențiat calitatea procesului instructiv-educativ, eficiența tehnologiilor didactice folosite și nivelul ridicat de pregătire a elevilor pentru meserie, realizări ce exprimă stilul de muncă responsabil imprimat de organizația de partid, de secretarul ei, tov. Minea Hîrsescu, întregului colectiv de educatori comuniști. De asemenea, s-a vizitat întreprinderea patronatoare „Electroaparataj."

În cadrul activității din plenară, desfășurată sub conducerea tovarășei Lucia Stanciu, șef secție la Comitetul municipal de partid București și a tovarășului prof. univ. dr. ing. Iosif Tripșa, secretar de stat la Ministerul Educației și Învățămîntului, tovarășa ing. Lucreția Pelimon, directorul liceului a prezentat referatul pe tema schimbului de experiență în care a evidențiat forme și metode eficiente folosite pentru optimizarea pregătirii pentru muncă a elevilor, pentru aplicarea Decretului 476/1983, privind mai buna organizare a instruirii practice și tehnologice. Referatul a subliniat conlucrarea eficientă a liceului cu întreprinderea patronatoare, sprijinul acordat de întreprindere liceului în pregătirea forței de muncă, în direcția aplicării măsurilor adoptate de conducerea partidului și statului nostru pentru integrarea învățămîntului cu producția. Tov. ing. Traian Cănescu, directorul tehnic al întreprinderii „Electroaparataj" a evidențiat preocuparea întreprinderii pentru pregătirea forței de muncă, a subliniat că la succesele întreprinderii, care recent a primit Ordinul Muncii Clasa I pentru realizările în întrecerea socialistă, și-au adus contribuția muncitori de înaltă calificare, maiștri, tehnicieni, ingineri, autori de invenții și inovații de înaltă eficiență, proveniți în marea lor majoritate din Liceul Industrial „Electroaparataj".

În cadrul discuțiilor au luat cuvîntul secretari ai organizațiilor de partid și directori din licee care au *apreciat reușita schimbului de experiență*, calitatea pregătirii pentru muncă de la liceul gazdă, au prezentat o diversitate de modalități eficiente folosite pentru integrarea învățămîntului cu producția, precum și unele propuneri privind precizarea statutului specialiștilor ingineri care predau în învățămînt, îmbunătățirea conținutului învățămîntului prin corelarea programelor și evitarea supraîncărcărilor. În cuvîntul său, tovarășul prof. univ. dr. ing. Iosif Tripșa, secretar de stat la M.E.Î. a evidențiat rezultatele remarcabile obținute de învățămîntul românesc și în direcția formării la elevi a capacității de adaptare la mutațiile din producție, din viața economică și socială prin organizarea unei bune pregătiri în meserie și a unui orizont cultural larg, subliniind necesitatea folosirii eficiente a timpului acordat pregătirii elevilor și aplicării diferențiate *a programelor unitare de învățămînt*. S-a apreciat că învățămîntul dispune de cadre didactice, specialiști ingineri și maiștri cu o bună pregătire profesională de specialitate și pedagogică, cu un înalt nivel de conștiință patriotică revoluționară care asigură ridicarea continuă a calității procesului de pregătire a forței de muncă.

Concluziile desprinse în încheierea schimbului de experiență de tovarășa Lucica Stanciu, șef secție învățămînt-știință de la Comitetul municipal de *partid București, au subliniat eficiența activității* desfășurate, necesitatea întăririi rolului organizațiilor de partid din licee în direcția ridicării pregătirii elevilor pentru muncă, pentru viață. Astfel de schimburi de *experiență se vor organiza în continuare*, pentru generalizarea metodelor și formelor eficiente de instruire și educare a elevilor.

Prof. dr. GHEORGHE BUNESCU

Perfecționarea prin activități practice, demonstrative

Prof. dr. PAVEL PETROMAN
Prof. IOAN COSTAN

PERFECȚIONAREA — conform definiției sale nominale — este „acțiunea de a (se) perfecționa și rezultatul ei; desăvîrșire, specializare"[1] într-un domeniu de activitate. Așadar, însușirea sa presupune existența unui sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, convingeri, elemente, forme și modalități privind organizarea și desfășurarea predării-învățării și evaluării — în cazul cadrelor didactice — conform cerințelor structurii de învățămînt, tipului, profilului și meseriei pentru care sînt instruiți și educați copiii și tinerii în consonanță cu particularitățile psihice și de vîrstă ale acestora.

Însușirea unui atare sistem — ansamblu de elemente, principii, metode și procedee, tehnici de transmitere-însușire-evaluare constituite într-un tot unitar — în măsură să faciliteze realizarea idealului, scopurilor, sarcinilor și obiectivelor educației se consideră, în linii generale, încheiată la absolvirea liceului pedagogic, pentru educatoare și învățători și a facultății pentru profesorii de diverse specialități, pentru ca, într-adevăr, încadrați în producție să poată desfășura activitatea instructiv-educativă în condiții bune.

În realitate, după cum sesizează Ioan C. Roman, „ideile didacticii moderne, îndelung verificate practic și experimental, nu sînt asimilate, deoarece nu se constituie în sistem. Pentru aceasta ar fi necesar un manual de pedagogie, care să sintetizeze studiile și cercetările de didactică modernă și care să fie folosit ca manual oficial în școli și facultăți[2]. Un asemenea manual, din păcate, nu există, deși nu sînt lipsite de importanță eforturile depuse în drum spre realizarea sa.

În ceea ce ne privește ca profesori ori ca metodiști — și colegii noștri responsabili de cerc, șefi de catedră sub îndrumarea nemijlocită a Inspectoratului Școlar și a Casei Personalului Didactic am militat și militățm consecvent pentru modernizarea învățămîntului, chiar dacă nu am realizat-o întotdeauna, în felul în care înțelegem să o realizăm astăzi.

Se poate afirma că există destule cadre didactice care sînt conștiente de ceea ce știu și se raportează permanent la „cît ar trebui să știe" ca să lucreze bine, în funcție de sarcinile ce le incumbă calitatea lor de educatori. De obicei, acestea se informează tot timpul se străduiesc să-și îndeplinească obligațiile, citesc, învață sistematic să-și proiecteze actele și acțiunile educative, în funcție de cerințele principiilor didactice, își stabilesc cu grijă strategiile și tacticile, optează pentru forme de organizare și desfășurare tradiționale ori moderne, utilizează metode și procedee de predare-învățare active, întîlnite, recomandate sau descoperite în studiul individual, își evaluează zi de zi, oră de oră tot ceea ce fac în scopul de a-și crea un sistem de lucru, de a-și forma un stil propriu de muncă[3]. Asemenea cadre sînt, de regulă, partenerii dialogului pedagogic realizat în colaborare cu directorii, inspectorii și instructorii Casei Personalului Didactic; tot ele sînt acelea care participă la acțiunile metodice și de perfecționare organizate la nivelul unităților de învățămînt și al județului și, de ce nu, tot ele se bucură și suferă cînd acestea corespund ori nu trebuințelor imediate și de perspectivă ale lor și ale colegilor. Urmărindu-le mai departe tot ele sînt — tocmai pentru că sînt conștiente de complexitatea sarcinilor ce le revin — nemulțumite de faptul că perfecționarea realizată prin cursurile de reciclare, ori prin cele organizate în vederea obținerii definitivatului și gradului al doilea, este așa cum o prezenta M. Oprescu în articolul „Unele constatări și propuneri în scopul sporirii interesului personalului didactic pentru perfecționare[4], în cadrul căruia sînt multe idei care, după cum ar spune J. P. Sartre „Merită să reflectăm asupra lor, chiar dacă nu le vom transforma numaidecît în principii", care să ne călăuzească pe toți și pe fiecare în parte în desfășurarea activității instructiv-educative și de perfecționare.

De fapt, credem că nu de constatări și principii ducem noi lipsă cu prioritate, deoarece acestea au mai fost făcute și cu alte ocazii,

mai mult, unele dintre ele au fost publicate în articole și chiar volume[5], ci de soluționarea și aplicarea lor cît mai urgentă în practică. Am avut posibilitatea să urmărim cum se realizează perfecționarea în unele centre universitare în calitate de cursanți, ori chiar de inspectori cooptați în brigăzi ale M.E.Î., să ascultăm părerile colegilor care au urmat-o efectiv și să constatăm că, din păcate, ea nu răspunde întotdeauna cerințelor și pretențiilor cadrelor didactice în vederea revirimentării sistemului lor de activitate. De aceea, credem noi, sînt necesare măsuri decisive pentru întărirea răspunderii în muncă, pentru o disciplină și o ordine desăvîrșită în activitatea de perfecționare, pentru că: ridicarea nivelului pregătirii profesionale constituie neîndoielnic o cerință prioritară. În această direcție — după cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — este necesar să se desfășoare o activitate intensă în domeniul cercetării științifice, al învățămîntului, al nivelului de pregătire profesional și tehnic (...) O atenție deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar. În această privință trebuie să se acorde o atenție mai mare, în toate formele de învățămînt, începînd din grădiniță și pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre"[6].

De regulă, *cei care răspund de perfecționare și o realizează efectiv, nu țin seama întotdeauna de cerințele imediate și de perspectivă ale învățămîntului nostru, ale noastre, ale celor ce lucrăm efectiv la clasă, nu lucrează diferențiat cu profesorii, grupați în funcție de clasele la care predau*, după cum sesiza și același M. Oprescu în articolul citat, *în vederea sprijinirii lor pentru realizarea „învățării depline", în raport cu tipul de liceu, profilul sau chiar meseria pentru care se pregătesc elevii.* De ce? *Pentru că planificarea cadrelor didactice, cu deosebire a profesorilor, la cursurile de perfecționare, nu este făcută în acest fel,* iar *cadrele care realizează perfecționarea nu cunosc îndeajuns particularitățile elevilor cu care educatorii urmează să lucreze, uneori se întîmplă ca unii din aceia care realizează perfecționarea să eludeze strategiile didactice, să nesocotească cerințele metodice de teama de a nu „didacticiza", în timp ce alții cunosc doar în parte specificul activității la clasele gimnaziale ori liceale, condițiile în care se realizează generalizarea învățămîntului de zece ani și în perspectivă a celui de doisprezece ani, în bună parte, pe seama învățămîntului seral.*

Mai mult, în cadrul cursurilor de perfecționare ar fi necesar să se țină seama de o realitate unanim recunoscută că, oricît ar fi de importantă informarea, la o anumită vîrstă, cînd știi prea bine ce și cît anume îți trebuie ca să poți preda, în condiții bune, de exemplu, la clasele gimnaziale, ea nu mai este acceptată ca scop în sine, „informare pentru informare". S-ar impune, așadar, *mai multă grijă pentru stabilirea conținutului cursurilor de perfecționare, în raport cu ceea ce facem acum, ceea ce ne trebuie la catedră astăzi și în perspectiva viitorilor cinci ani, avînd în vedere caracterul ciclic al perfecționării.* A face ceva numai pentru a ști, numai pentru ca să fie făcut, fără posibilitatea unui argument, nu mai poate constitui o activitate interesantă nici măcar pentru cadrele didactice, chiar atunci cînd este vorba de specialitatea lor.

Am întîlnit colegi care după cursurile de perfecționare promovate cu nota 10 (pentru reproducerea cu lux de amănunte a răspunsurilor la cîteva întrebări) afirmau că n-au învățat nimic cu privire la *proiectarea și evaluarea activității didactice în condiții moderne*, nu și-au putut clarifica nedumeririle chiar după ce au studiat o anumită bibliografie, deoarece cursurile și seminariile nu răspund întotdeauna unor asemenea cerințe. În cazul cursurilor de reciclare *nu se acordă suficientă atenție factorilor psihopedagogici care influențează învățarea:* disponibilitățile personale de învățare, participarea fizică și mentală a elevilor, motivația învățării și voința de a învăța, ritmul individual al învățării, organizarea conținutului, aplicarea cunoștințelor, cunoașterea rezultatelor, repetiția etc. Aceasta în condițiile în care vizăm „învățarea deplină", în condițiile în care elaborarea avizată, pe temeiuri științifice a unor strategii, nu poate să nu țină seama de asemenea variabile, ori subvariabile care condiționează succesul sau insuccesul învățării[7]. Sigur că sînt și colegi care întorși de la reciclare reușesc să se pregătească mai bine pentru lecții și acțiuni, realizează cu conștiinciozitate studiul individual în raport cu ceea ce le este necesar pentru a realiza sarcinile puse în fața școlii și a cadrelor didactice. Încă din anul 1973, cu prilejul Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie *„se va urmări* — se subliniază: *perfecționarea metodelor de transmitere și însușire a cunoștințelor: va fi diminuată ponderea activităților expozitive și va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite. În vederea creșterii eficienței învățămîntului general și liceal este necesară*[7] *o diversificare mai largă a formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt, prin lecții, activități în cabinete și laboratoare, lucrări practice, precum și reevaluarea actualelor metode didactice*[8].

Ca oameni, ca educatori și specialiști credem că — aceia care ne-au format (fapt pentru care le sîntem deosebit de recunoscători) și în prezent ne perfecționează — ar trebui să aibă în vedere cu toții și în toate cazurile că perfecționarea este eficientă numai dacă asigură:

1) *conștientizarea fiecărui participant la cursuri cu privire la necesitatea autoinformării permanente, autoperfecționării continue în vederea ridicării calității procesului de învățămînt;*

2) *reactualizarea și împrospătarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi, convingeri didactice ale fiecărui educator;*

3) *demonstrarea — argumentată cu exemple practice și rezultate — necesității modernizării activității instructiv-educative, condiție sine qua non a randamentului școlar;*

4) *transferarea „posibilului" în sfera „realului", adică în activitatea de predare-învățare potrivit legilor dialecticii, cerințelor psihopedagogiei procesului de învățămînt, logicii sale imanente.*

Realizarea unor atari sarcini presupune în mod necesar:

a) *existența unui sistem de perfecționare unitar și flexibil; a unei echipe de specialiști care să înfăptuiască continuu intra și interdisciplinaritatea, cerințe indispensabile pregătirii cadrului didactic;*

b) *capacitatea deosebită de selectare și de evaluare a materialului brut din unitățile de învățămînt, susceptibil de ameliorare, generalizare și respingere;*

c) *valorificarea critică a experienței școlii românești în congruență cu cea a școlii universale;*

d) *obiectivitate în aprecierea actelor și acțiunilor educative — proiectate, organizate și desfășurate în funcție de cerințele programei școlare;*

e) *Contracararea rutinei, fixismului și viscozității gîndirii a celor care participă la cursurile de perfecționare;*

f) *elaborarea unor manuale sau cursuri pe baza cărora să se realizeze studiul individual (sigur, de fiecare dată, și pe baza unei bibliografii suplimentare minime, truvabile),* pentru ca *perioada de reciclare să poată fi cu adevărat consacrată dialogului, în care punctul de vedere al cadrului didactic care-l conduce să-și aibă greutatea necesară, consecință a experienței și informării sale ample.*

Neglijarea unor asemenea condiții, eludarea lor, constituie, în toate cazurile, o greșeală de atitudine, un non sens, practic o imposibilitate, deoarece a ignora datele vieții școlare înseamnă a desconsidera un imens rezervor de viață, de experiență, a disprețui sensul progresului într-un domeniu în care acesta ar putea avea un avans pe coordonata dezvoltării și modernizării învățămîntului. În afară de aceasta, lectorul sau conferențiarul de la această formă de învățămînt nu poate uita, n-ar trebui să uite, faptul că, sub un alt raport, reprezintă modalitatea prin care se oferă un model, nu numai al omului, ci și al educatorului care acționează cu convingere și fervoare pentru răspîndirea și însușirea ideilor psihopedagogice înaintate, capabil să exercite înrîuriri modelatoare asupra participanților. Dimensiunea pedagogică a demersurilor unui asemenea pedagog este nelimitată. Ea îngăduie completări și nu solicită niciodată consensul unanim. Activităților preconizate, aidoma oricăror manifestări, li se pot adăuga demonstrații (imagini filmate, benzi cu înregistrări concludente pentru a ilustra lecții, momente ale acestora etc.), pentru a susține o idee, pentru a oferi pretextul stării de dialog. *O asemenea activitate necesită* întotdeauna *organizare bună, proiectare riguroasă* în raport cu obiectivele, *desfășurare elastică,* cît mai multe variante care să permită participanților să sesizeze cu ușurință ceea ce este nou și valoros, ceea ce merită să fie reținut, promovat și generalizat în școala în care lucrează și în cadrul predării-învățării disciplinei pentru care s-a specializat.

Perfecționarea, aidoma modernizării, trebuie să fie concentrată (la acțiuni practice-demonstrative, dezbateri, seminarii, ore de întrebări și răspunsuri etc.), *esențială și elevată, permeabilă la mutații, dar impermeabilă la înnoirile sterile generate de snobismul și orgoliile personale ale unor cadre didactice.* Modernizarea perfecționării dobîndește sens numai dacă se ridică de la stadiul încercărilor aleatorii la acela de dominantă a activității desfășurate în acest scop. Ea este, în toate cazurile, un *„instrument civilizator" în măsură să frîneze exagerările din practica unor educatori, să-i orienteze pe toți și pe fiecare în parte, să acționeze consecvent în spiritul cuceririlor cercetării pertinente din domeniile didacticii și ale psihopedagogiei,* altfel nu-i decît un simplu paleativ. Credem că ar fi cazul ca toți acei care asigură perfecționarea noastră să cunoască mai îndeaproape care este nivelul încercărilor și reușitelor în școală sau liceu ca după aceasta, numai după aceasta, să pornească la înfăptuirea obiectivelor și sarcinilor perfecționării, pentru a ne sensibiliza, în continuare, în direcția reviziirii opticilor noastre cu privire la preuare-învățare-evaluare, în legătură cu tot ceea ce facem și ar trebui să facem cu prioritate mai bine. În acest caz, pregătirea viitorilor educatori n-ar mai fi o problemă. Considerăm că nimeni nu s-ar putea supăra dacă s-ar proceda astfel, deoarece cu toții n-am avea decît de cîștigat.

Punctele de vedere ale cadrelor didactice universitare care realizează această activitate foarte grea, în condiții nu întotdeauna dintre cele mai bune (cabinetele și laboratoarele facultăților și ale școlilor în care se desfășoară perfecționarea nu le sînt întotdeauna accesibile, nu dispun de bibliografia necesară stabilită la nivelul actual, de regulă, expun în condițiile unor clase obișnuite și recurg destul de rar la dialog, cînd *se știe*

că numai dezbaterea firească, susținerea și argumentarea unor păreri constituie o formă capabilă să convingă pe participanți, să-i ajute în clarificarea nedumeririlor). Oricît ar fi ele de bune trebuie, după opinia noastră, circumscrise creativității, care presupune o serie de trăsături definitorii ca: *utilitatea, eficiența, noutatea și originalitatea.* Rolul preponderent în această constelație de calități îl deține noutatea, ineditul, ce disting activitatea creatoare de latura reproductivă a activității psihice și materiale curente. În fond, acceptarea sau respingerea apodictică — categorisind cele susținute ca: bun-rău, alb-negru — nu face decît să dăuneze procesului de învățămînt, modernizării sale firești.

Disociind ceea ce este caduc, restrictiv, simplificator de elementele și aspectele valabile, noi, favorabile progresului, reținînd întotdeauna efortul de a moderniza al cadrului didactic, de a-și racorda actele și acțiunile activității instructiv-educative, demersurilor întreprinse pentru înnoirea sa, lectorul, conferențiarul, preeminent participanții la cursuri nu au decît de cîștigat, după cum numai de cîștigat ar avea și școala în care își desfășoară munca. În realitate, aceasta-i finalitatea perfecționării, deoarece *educatorul nu-i un martor neputincios al unei evoluții scăpate de sub control, vetust ori nu, modern sau nu, ci un om care acționează în numele științei și pentru promovarea sa neabătută.* Unde s-ar putea demonstra mai bine o asemenea cerință decît la cursurile de perfecționare?

Ce-ar fi necesar cu prioritate?

— Implicarea efectivă a metodicianului în desfășurarea practicii, pentru a-i asigura desfășurarea potrivit opticii cursului său, implementarea ideilor sale și a orientărilor moderne în predarea—învățarea disciplinei pentru care sînt pregătiți viitorii profesori;

— Lărgirea sferei de practică, în așa fel încît aceasta *să includă și dirigenția, activitatea dirigintelui, în general — ora de dirigenție și de informare politică, învățămîntul politic, activitatea desfășurată în calitate de comandant-instructor de pionieri etc., munca obștească, social-culturală, activitatea cu părinții pentru a asigura cunoașterea și traducerea în viață a politicii statului și partidului nostru* etc.;

— Repartizarea studenților, cel puțin în perioada lecțiilor de probă, pe profesori (1—2), în așa fel încît numărul lecțiilor pregătite și susținute să crească în favoarea lor;

— Realizarea de către fiecare elev sau student (practicant) *a unor materiale pedagogice: caietul de practică și proiecte pentru toate tipurile de lecții și activități, mijloace de învățămînt, ghiduri pentru diverse acțiuni, studii și lucrări speciale, extrase din legile care reglementează și orientează desfășurarea activității cadrului didactic;*

— Pregătirea și prezentarea unor filme didactice, benzi și videocasete cu lecții înregistrate, acțiuni diferite, *momente care să ofere posibilități de integrare a unor mijloace de învățămînt;*

— Stabilirea unităților în care urmează să se desfășoare practica pedagogică ori perfecționarea, amenajarea lor în acest scop — cabinete, laboratoare, ateliere, dotate cu cele necesare —, *organizarea unor expoziții permanente de mijloace proiectate și realizate cu ajutorul elevilor și studenților practicanți, precum și al acelora care participă la cursurile de perfecționare pentru a putea fi văzute, discutate și, în măsura în care e nevoie, integrate în practica școlară;*

— În elaborarea planului de școlarizare pentru perfecționare să se aibă în vedere structura de învățămînt (gimnaziu, liceu, școală profesională), în măsura în care este posibil chiar tipul școlii sau liceului (specială, industrial etc.), *meseria pentru care sînt pregătiți elevii cu care lucrează cadrele didactice etc. pentru adaptarea activității de perfecționare la nevoile și interesele cursanților;*

— Cadrele didactice, desemnate să realizeze perfecționarea, să aibă obligația de a preda la cel puțin o clasă în cadrul normei, să participe la îndrumarea și controlul realizate în școli de către Inspectoratul Școlar, inclusiv la concluziile ce se trag cu această ocazie.

BIBLIOGRAFIE

1. F. L. Marcu, E. Maneca, *Dicționar de neologisme,* Ediția a III-a, Editura Academiei R.S. România, București, 1978, p. 808.

2. I. C. Roman, *Probleme ale perfecționării didactice,* în „Revista de pedagogie", 10, 1983, p. 56.

3. P. Petroman, *Locul și rolul lecturii în educația elevilor,* în „Revista de pedagogie, nr. 8, 1983, p. 3.

4. M. Oprescu, *Unele constatări și propuneri în scopul sporirii interesului personalului didactic pentru perfecționare,* în „Revista de pedagogie", nr. 12 1983.

5. Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, *Pregătirea studenților din facultățile cu profil pedagogic pentru viitoarea activitate instructiv-educativă,* E.D.P., București 1976.
„Revista de pedagogie", *Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern,* E.D.P., București, 1975.
„Revista de pedagogie", *Perfecționarea activității metodice în școală,* E.D.P., București, 1980
„Revista de pedagogie", *Perfecționarea și autoperfecționarea educatorului,* E.D.P., București, 1981.

6. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative,* "Scînteia", nr. 12737/5. 08. 1983.

7. I. Cerghit, *Strategia didactică — un instrument practic de ridicare a calității procesului de învățămînt,* în „Revista de pedagogie", nr. 9 din 1983, p. 18.

8. *** *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.,* Editura Politică, București, 1973, p. 38—39.

Specificul perfecționării cadrelor didactice care predau în învățămîntul seral

Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Liceul industrial nr. 21 din București

ESTE ÎNDEOBȘTE CUNOSCUT FAPTUL CĂ ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL PREZINTĂ FAȚĂ DE CEL DE ZI O ANUMITĂ SPECIFICITATE. Fără a intra în detaliile acesteia — probabil o vom face într-un material viitor — voim doar a sublinia că elevul seralist se diferențiază prin cel puțin cîteva structuri esențiale: vîrstă, preocupări, legarea nemijlocită de producția de bunuri materiale, în unele cazuri fiind și familist. Aceste structuri obiective, alături de multe aspecte cu conținut subiectiv (lipsa timpului pentru studiu individual, în ture, eleve cu perioadă pre și post natală etc.) implică și o metodologie didactică specifică, metode și procedee care să răspundă și corespundă unor situații obișnuite în procesul instructiv-educativ, și chiar a unor probleme neașteptate ce se ivesc. **La fel și munca de diriginte ridică alte probleme față de cele ale unui diriginte care are în grijă un colectiv de elevi de la învățămîntul de zi.** Se poate spune că se simte nevoia chiar și a unor programe și manuale specifice învățămîntului seral.

La rîndul lor — lucru foarte firesc — toate aceste elemente deosebitoare ridică și nu pot de fapt să ignoreze, *necesitatea unei metodologii adecvate perfecționării cadrelor didactice care predau la învățămîntul seral.* Nu voim prin aceasta a pleda pentru o metodologie aparte, care să iasă din structura conceptuală și rigorile sistemului de perfecționare, elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului. Cursurile de perfecționare de la Academia „Ștefan Gheorghiu" (de pînă acum) sau sub orice altă patronare s-ar desfășura (postuniversitare) au scos în evidență fără putință de tăgadă necesitatea periodică a reciclării, factor de bază a unei permanente perfecționări a procesului instructiv-educativ, ancorarea în actualitatea problemelor social-economice contemporane, ținerea la curent cu tot ceea ce este nou în specialitate, lupta împotriva rutinei, a unei metodologii formată odată pentru totdeauna, care nu mai găsește loc pentru concluzii și soluții noi. *Schimbul de experiență*, acest nerv vital din care se alimentează școala contemporană, prin slujitorii ei, a *confirmat cît de utile sînt cursurile de perfecționare pentru toți profesorii.*

Tocmai pentru a lupta împotriva rutinii, *optimizarea învățămîntului*, ca idee generatoare *implică optica perfecționării și prin prisma specificului învățămîntului seral.* Astfel, am socotit potrivit ca expunerile ce se realizează în cadrul cursurilor de perfecționare, abordînd probleme fundamentale de istoria patriei sau universală, ori probleme de ideologie, de strategii politice privind activitatea internă și externă a Partidului și Statului nostru socialist, surse de informare valabile pentru toți cursanții să se realizeze ca și pînă acum în plan. *Altfel stau lucrurile cînd se trece la probleme de metodologie a predării istoriei.* Aici *departajarea profesorilor pe grupe, în cadrul cărora să existe grupe speciale pentru profesorii care predau la învățămîntul seral* (diferite sectoare ale Bucureștilor și din țară) *se impune ca o necesitate și consecință a celor discutate pînă acum.* Numai astfel schimbul de opinii între profesorii care predau la învățămîntul seral poate duce la anumite concluzii cu valoare practică de generalizare. Pe baza experienței dobîndite, foarte diversă de la o unitate școlară la alta, *profesorii acestei forme de învățămînt pot face propuneri care să urmărească formarea treptată a unui cadru metodologic specific.*

Și aceasta este numai o ocazie a perfecționării. Pentru că am pornit de la modalitatea centrală de perfecționare, mergem spre veriga cea mai de jos, dar de bază, a perfecționării, catedra de specialitate. Găsim ca intermediare acțiunile organizate de Inspectoratul Școlar Municipal și Casa Personalului Didactic, lunar sau chiar bilunar. Aici se pot întîlni profesori de la seral, pentru a dezbate probleme specifice. *S-ar putea elabora chiar o metodică a predării istoriei la învățămîntul seral*, pe clase și epoci de studiu, care să antreneze colective de profesori cu multă experiență didactică, în această formă de învățămînt, precum și cadre tinere chemate să predea tot la învățămîntul seral. Aici s-ar putea împleti experiența generațiilor în realizarea unui scop comun: elaborarea unor metodici specifice, care să se dovedească viabile, corespunzătoare acestui mediu experimentat, bazate pe cunoașterea unor realități și necesități. Profesorii de la seral, în procesul elaborării metodicii, ar desfășura paralel și o acțiune

de perfecționare a pregătirii lor superioare pentru lecție. Ei ar deveni în acest caz producătorii, proprietarii și beneficiarii propriei lor metodologii. Poate că *revenirea la cercul pedagogic al profesorilor de la seral văzut acum*, bineînțeles, *prin prisma tehnologiei didacticii moderne*, ar contribui mult la actul de perfecționare a acestor profesori.

Avem în vedere și faptul că din necesitățile pe care le impune repartizarea orelor și formarea normelor didactice, există cadre didactice care uneori, elemente tinere, predau și la învățământul seral și la cel de zi. Există tentația ca lecții, cu același conținut, să fie prezentate la fel la învățământul seral ca și la zi. Nu ar cădea oare profesorul respectiv tocmai în rutina de care am vorbit, cu efecte negative în propria sa formare? Cu siguranță că da!

În sfîrșit, catedra, care constituie „laboratorul" cel mic al pedagogiei școlare, are de spus un cuvînt hotărîtor. Aici responsabilul, *șeful catedrei are un rol deosebit în organizarea schimbului de experiență și perfecționării cadrelor didactice*. În repartizarea orelor, *ar trebui să se țină seama ca la învățământul seral să predea profesorii cu experiență mai îndelungată și continuitate în activitatea cu seraliștii — deloc ușoară*. Întrucît soluția profesorilor care să predea numai la seral nu e întotdeauna posibilă, ceea ce se poate realiza este ca anumiți profesori să aibă majoritatea orelor la seral, iar alții majoritatea orelor la zi. Se poate suplini însă această repartizare — care prezintă și avantajul ei — prin organizarea unui schimb activ și eficient de experiență (lecții deschise) la seral și zi. *Catedra poate avea rolul de stimulare a cercetării științifice, în speță a celei pedagogice, de elaborare a unor strategii didactice privind desfășurarea întregii activități la această formă de învățămînt*. De pildă, o astfel de cercetare ar putea aborda teme cu un caracter mai larg: aspecte din predarea istoriei la învățămîntul seral, elemente psihosociale de diferențiere a elevului seralist, metodologii cu caracter specific la învățămîntul seral. Se pot însă elabora și lucrări cu caracter mai concret: problematizarea și rezolvarea ei prin gîndirea matură a elevilor seraliști, legarea teoriei de practică, element ușor de realizat pe plan național la învățămîntul seral, relația predare-învățare la învățămîntul seral, aspecte ale căilor de ridicare a nivelului de cunoștințe de cultură generală ale elevilor de la seral, îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea posibilităților de exprimare orală și în scris a elevilor seraliști etc.

Socotim că prin astfel de referate, rod al cercetării și deci al propriilor căutări, profesorul care predă la învățămîntul seral găsește el însuși soluțiile pedagogice, care se întîlnesc într-un tot organic cu experiența altor cadre didactice. Este și un rezultat al unui alt aspect major, *autoperfecționarea*. Pentru că dacă formele de perfecționare de care am vorbit vin sub forma informațiilor de la organele transmițătoare spre profesor, în sistemul nostru actual devine tot mai necesar ca profesorul să nu fie un simplu element receptiv, ci să devină creator și prin autoperfecționare, prin pregătirea lui de zi cu zi, să contribuie la rîndu-i la îmbogățirea tezaurului comun al soluțiilor menite să îmbogățească sistemul de predare la învățămîntul seral. Socotim că *perfecționarea și autoperfecționarea nu se suprapun, ci sînt părți componente ale aceluiași proces*. Ele se întrepătrund și condiționează reciproc. Fiecare își are rolul său. În zadar ar aștepta un profesor ca prin procesul de perfecționare să i se dea de-a gata totul, fără ca el să mai depună vreun efort. *Fără autoperfecționare nu este cu putință adevărata pregătire a fiecărui cadru didactic*, nu se poate vorbi de lecție — ca act de creație, element impus tot mai mult în activitatea noastră de noile exigențe ale învățămîntului modern. În acest sens, se poate ajunge la situația în care orice cadru didactic, tînăr sau mai în vîrstă, să poată veni cu soluții concrete rezultate din propria experiență, din pregătirea sa psihopedagogică. Din experiența colectivă se pot generaliza și concretiza problemele ce stau la baza elaborării unor programe, manuale și metodici ale predării istoriei la învățămîntul seral.

Comentarii stilistice și literare*

(Urmare din pag. 39)

nile volumului prin două studii, unul referitor la „Metafora plopului în poezie..." și comentariul stilistic al poeziei „Două stepe". Primul studiu urmărește semnificația filozofică a plopului în lirica argheziană în timp ce comentariul capodoperei „Două stepe", vizînd unele trimiteri la poezia expresionistă, configurează un spațiu închis și mai ales, acea solitudine extremă, prag al neputinței de a exista.

Cu obiectivitate și un real simț al percepției valorilor, păstrînd totdeauna un echilibru al proporțiilor, evitînd facilul ori locul comun, autorul își construiește — ori de cîte ori este cazul — temeinic argumentia, urmărind sensurile denotative ori conotative ale cuvintelor în text.

Ca stilist din școala reputatului său dascăl Tudor Vianu profesorul Ieronim Tătaru sesizează cu aplicație și gust literar sigur straturile adînci, penetrante ale operelor cercetate. Extrem de utile pentru iubitorii scrisului românesc, pentru profesorii din învățămîntul liceal și pentru studenții în filologie sînt noile perspective pe care autorul le deschide asupra a două din capodoperele scrisului românesc contemporan: romanul „Ce mult te-am iubit" de Zaharia Stancu și nuvela „Drobia" de Ștefan Bănulescu.

Avînd o structură unitară și aducînd în fața cititorului rodul unor îndelungate cercetări de stilistică aplicată, cartea profesorului Ieronim Tătaru, rămîne cu siguranță, în ciuda titlului său extrem de modest, prologul unor studii de amploare asupra fenomenului literar românesc.

Educația materialist-științifică și umanist-revoluționară — componentă a procesului educativ

Prof. univ. dr. FLORIN GEORGESCU

DESFĂȘURAREA ANALIZELOR sugerate prin titlu impune abordarea fenomenului educativ și, pe de altă parte, a celui religios ca domenii distincte ale sistemului social global care, ca atare, se vor raporta specific unul la celălalt în funcție de natura lor proprie, de esența orînduirii și momentul istoric al devenirii acesteia.

Orientată către individ în vederea dezvoltării lui, educația împlinește, în fapt, o funcție socială, pentru că, prin acțiunea exercitată, ea asigură într-o anumită măsură reproducerea sistemului social din care face parte, formîndu-i pe cei ce urmează a se încadra în diferitele compartimente ale acestuia, în conformitate cu exigențele lui concret-istorice. Tocmai de aceea, educația se va structura lăuntric după structura formațiunii social-economice: corespunzător sistemului productiv, ea se va desfășura ca educație pentru muncă; celui moral — ca educație morală; vieții politice — ca educație politică; artei — ca educație estetică ș.a.m.d. Prezența religiei în viața societății noastre — alături de celelalte subsisteme și în contradicție cu ele — va determina organizarea activităților formative și în raport cu aceasta, respectiv, desfășurarea lor ca educație ateistă. *Educația ateistă se impune ca cerință majoră* cel puțin *din două motive:* mai întîi, *datorită faptului că religia devine, prin însăși prezența ei în viața societății, obiect de referință, de cunoaștere, și, în ultima instanță, factor de influență pentru conștiința tinerei generații*, și, în al doilea rînd, *pentru că unii credincioși, depășindu-și statutul de subiecți religioși acționează ca educatori*, formînd convingeri în spiritul credinței profesate în rîndurile acelora care fac obiectul influențelor lor. *Educația ateistă se instituie*, în primă ipostază, *ca factor de progres social*, ca moment al discontinuității, întrucît împiedică reproducerea unor relații și practici sociale ce țin de trecut, facilitînd în acest mod împlinirea consecventă a sarcinilor specifice celorlalte laturi ale educației, care, fiecare în parte și toate laolaltă, sînt contracarate de sistemul ideilor și credințelor religioase. Ea se instituie totodată ca reacție a sistemului social față de influența educativă exercitată în mod conștient de unii credincioși, în raport cu tînăra generație. Ignorînd limitele principiului libertății de conștiință — în baza *căruia individul poate profesa nestingherit* ideile sale despre supranatural în cadrul cultului din care face parte — unii credincioși acționează asupra celor ce se formează într-o perioadă în care aceștia vor adopta necritic mesajul religios. Din această perspectivă, *educația ateistă se realizează ca expresie a libertății*, căci, desfășurîndu-se în paralel cu educația religioasă sau consecutiv efectelor acesteia, ea propune o altă tablă de valori, dînd subiectului în devenire posibilitatea de a cîntări și a alege între valori și nonvalori, ajutîndu-l, totodată, să opteze corect.

Centrat spre copil, asemenea celorlalte laturi ale sistemului educativ, efortul educației ateiste va avea în vedere, spre deosebire de acestea, prezența fenomenului religios în viața socială, natura lui complexă și posibilitățile sale în exercitarea influenței asupra personalității în formare. Sistemul educativ va „controla" eficient condițiile în care își desfășoară existența obiectul acțiunii sale numai în măsura în care se va orienta în mod organizat și consecvent spre fenomenul religios, anihilînd pe cît posibil influențele negative ce vin din partea subiecților credincioși.

Ca domeniu distinct al vieții sociale, cu efecte disfuncționale în raport cu progresul noii orînduiri, religia va determina, cum am arătat mai sus, o reacție specifică ce se va desfășura ca educație ateistă. Uneori însă, finalitățile acesteia sînt înțelese mult prea îngust, înțelegere ce își are temeiul în modul simplist în care este concepută religia. Dacă ateism înseamnă concepție antireligioasă, atunci educația ateistă ar însemna combate-

rea religiei; și dacă religie înseamnă reflectare falsă, eronată, educația ateistă va avea drept misiune propagarea adevărului. Nimic mai departe de caracterul complex al realității pe care o discutăm decît schema raționamentelor pe care le-am amintit. Și pentru ca simplificarea să fie dusă mai departe, se consideră, chiar dacă nu întotdeauna prin formulări explicite că, dacă adevărul este antidotul falsului, atunci împlinirea sarcinilor educației științifice ar fi îndeajuns pentru contracararea efectelor educației religioase. Educația ateistă este redusă astfel la una din laturile educației și prin aceasta este suspendată ca acțiune cu finalități proprii, întrucît se apreciază că emanciparea individului de religie ar avea loc, într-un fel, de la sine, numai ca urmare a însușirii cunoștințelor adevărate.

În ciuda faptului că structura specific religioasă (raportul om—divinitate) poartă ființa umană spre o lume ce nu există, ea funcționează prin celelalte structuri specifice subsistemelor vieții sociale. Ideile religioase, care se pretind reflectări ale unei existențe supranaturale, și care, ca atare, n-ar avea nimic comun cu viața practică și ansamblul ideilor ce s-au născut în legătură cu aceasta, ființează, direct sau indirect, în raport cu ideile generate în sistemul cunoașterii, cu împlinirile artei, cu principiile, normele și cerințele vieții morale etc. Religia, o formă aparte a conștiinței sociale, tinde să se suprapună peste celelalte domenii ale socialului, contracarînd direct sau indirect eficiența acestora, în măsura în care s-au instituit ca forțe motrice ale progresului social. Întrucît supranaturalul este gîndit în relație cu orice realitate, cu orice formă de activitate umană și, implicit, cu produsele proprii muncii și creației omenești (adevăr, bine, frumos etc.), religia s-a manifestat ca reflectare sintetică a tuturor compartimentelor vieții sociale. Ea se va pretinde și cunoaștere (în care caz, structura specifică *om — divinitate* devine *subiect al cunoașterii — divinitate — obiect al cunoașterii*), îndreptar al vieții morale *(subiect moral — divinitate — obiect al aprecierii și/sau comportamentului moral)* și manifestare estetică etc.

Prin această natură complexă, multifuncțională, ea intră nemijlocit în legătură cu educația în ansamblu, cu fiecare din laturile acesteia. *Educația ateistă este o componentă a educației și trebuie să se desfășoare ca atare.* Dar dacă în cazul celorlalte laturi ale sistemului este vorba de prelungirea unora de către celelalte în mod reciproc, *educația ateistă are finalități specifice*, se realizează necondiționat prin acestea, pentru că structura religioasă se manifestă în raport cu diferitele subsisteme ale ansamblului social, determină organizarea și funcționarea specifică a laturilor educației.

Ca modalitate specifică de structurare a procesului formativ, educația ateistă urmează a se împlini diferențiat, în funcție de *obiectul demersului său.* Se poate vorbi, în acest sens, de două direcții interdependente, dar relativ distincte, respectiv, de acțiunea care se impune în cazul acelora care n-au venit în contact cu ideile și credințele religioase sau n-au suferit influența lor și, pe de altă parte, de măsurile ce se cer luate atunci cînd efortul ce trebuie depus are în vedere subiecți care profesează deja convingeri religioase. În funcție de finalitățile celor două direcții se va recurge la strategii variate și oportune.

Educația materialist-științifică nu este și nu trebuie să fie un scop în sine. În fapt, *ea este subordonată procesului general de formare a personalității, întregul ei efort urmînd, deci, a se centra spre ființa umană.* Ca atare, *inițiativele concrete, modul de organizare, obiectivele nemijlocite sau cele mijlocite, dimensiunea acțiunilor ce urmează a fi împlinite sînt în funcție de starea reală a individului, dar și de cele posibile, de împrejurările de viață, pe care, eventual, copilul, tînărul le poate întîlni mai devreme sau mai tîrziu.*

În cazul în care cei ce formează obiectul educației nu au suferit influența fenomenului religios, nu se pune problema dezalienării. Într-o atare situație insistența dusă dincolo de sarcinile care se impun poate determina rezultate opuse scopurilor educației ateiste. Este posibil ca, exagerîndu-se, să se ajungă la un fel de popularizare a unora sau altora dintre ideile religioase despre care tinerii nu știu mai nimic precis și, probabil, nu vor ști ceva *în plus nici mai tîrziu.* Lipsa de tact, de măsură, în desfășurarea inițiativelor educative pe această direcție poate să supraliciteze atenția față de credință, de ideile ce-i sînt caracteristice, ea apărînd ca ceva demn de interes, ca ceva tainic, misterios. Curiozitatea, stîrnită în vreun fel anume, nu duce neconditionat spre religiozitate, dar poate reprezenta un prim pas către aceasta.

Dacă în momentul desfășurării actului educativ, cel asupra căruia este îndreptat efortul formativ nu este subiect religios nu înseamnă că nu poate deveni. Frontul educativ trebuie deci să țină seama de o asemenea posibilitate, care, în cazul unora, poate deveni realitate. Absența religiozității în rîndurile celor integrați procesului educativ nu este deci un motiv în baza căruia corpul de educatori s-ar putea absolvi de sarcinile pe care le incumbă educația ateistă. Viața este întotdeauna mai complexă decît modelele care ghidează acțiunea formativă. Antrenat în curgerea ei, individul poate întîmpina greutăți, unele deosebit de mari, poate trece prin stări existențiale dramatice, dureroase, care sînt depășite cu dificultate. În asemenea situații limită cel nepregătit poate să alunece pe cărările credinței. Nu trebuie ignorat că în atari situații (dar nu numai) își fac simțită prezența acele „călăuze" care depun efort pentru lărgirea rîndurilor membrilor cultului sau grupării religioase din care fac parte. Educației instituționalizate, în special școlii, îi revine, deci, sarcina de

a forma personalități puternice, de a le clădi în așa fel încît, independent de împrejurări, acestea să se dovedească imune în raport cu fenomenul religios. Actul formativ orientat spre cei ce nu profesează credințe deșarte se va desfășura ca proces constructiv, viitoarea personalitate fiind plămădită în așa fel încît să dovedească putință de discernămînt, să fie capabilă să distingă între ceea ce slujește viața și ce este potrivnic ei, să știe să dezvăluie și să valorifice condițiile prin care poate depăși dificultățile, să fie în stare să aleagă între valori și nonvalori.

Subiecții care profesează convingeri religioase ridică în fața frontului educativ exigențe deosebite. În cazul lor urmează, a se desfășura un proces de reeducare, funcția constructivă a educației urmînd a se împleti, de data aceasta, cu funcția negatoare. Oricum, nici una din cele două funcții nu poate prevala asupra celeilalte. Exacerbarea inițiativelor care privesc înlăturarea efectelor educației religioase poate avea ca rezultat ruperea unității dintre educator și educat, îndepărtarea acestuia din urmă, retragerea în sine, închistarea, adoptarea unui spirit de frondă sau a unui comportament prin care să simuleze acordul cu valorile transmise. Accentuarea funcției pozitive în detrimentul negației poate fi și ea urmată de efecte nedorite, întrucît ceea ce se înalță este aparent, pentru că temelia este șubredă. *Procesul formativ se va realiza în condiții optime numai atunci cînd negația, destrămarea nonvalorilor sădite în sufletul copilului va fi realizată prin edificare, prin transmiterea și înrădăcinarea valorilor autentice, și, reciproc, atunci cînd construcția va fi însoțită de actul negației.*

Educația ateistă nu este și nu poate fi expresia liberului arbitru, care ar putea fi realizată sau nu după voia educatorilor, fiind orientată către o parte sau alta a tinerei generații, după cum cred de cuviință cei în seama cărora sînt încredințate destine umane; ea *se impune ca necesitate socială*, și trebuie împlinită ca atare în raport cu toți tinerii patriei.

*Manualul școlar în atenția cercetării științifice**

ÎN CADRUL preocupărilor pentru perfecționarea învățămîntului și creșterea eficienței sale sociale, se poate menționa și activitatea ce se desfășoară pentru îmbunătățirea manualelor școlare, eforturile autorilor și editurilor menite să asigure ca acest mijloc important al procesului instructiv-educativ să-și îndeplinească tot mai bine menirea.

În legătură cu un asemenea aspect al muncii din învățămînt, s-a acumulat la noi, precum și în alte țări, o valoroasă experiență care, în ultimii ani, a prilejuit și un util dialog între factorii chemați să realizeze, în funcție de politica școlară și de cerințele modernizării învățămîntului din fiecare țară, manuale școlare tot mai valoroase.

Lucrarea cercetătorului sovietic D. D. Zuev *Manualul școlar**, apărută în 1983 la Editura „Pedagogîka", constituie, credem noi încă un prilej al unui asemenea dialog, dîndu-ne posibilitatea să cunoaștem orientările actuale din Uniunea Sovietică în domeniul cărții școlare.

* D. D. Zuev, *Școlnii ucebnik* (Manualul școlar), Editura Pedagogîka, Moscova, 1983.

Încă în introducere D. D. Zuev care este și directorul Editurii „Prosvescenie" ne înfățișează cîteva aspecte caracteristice din căutările și dezbaterile specialiștilor sovietici, precum și din alte țări în legătură cu locul și rolul manualului în procesul de învățămînt. Din punctul de vedere al autorului, manualul școlar modern este cartea școlară de masă, care redă conținutul concret al instruirii școlare și care definește felurile activităților formulate de programele școlare, pentru însușirea lor obligatorie de către elevi, ținîndu-se cont de particularitățile lor de vîrstă și intelectuale. În cele 8 capitole ale lucrării sînt analizate aspecte de *mare importanță*, printre care enumerăm: direcțiile principale ale dezvoltării manualului școlar, locul acestuia în știința contemporană; funcțiile didactice ale manualului modern; structura manualului școlar ca formă a realizării conținutului și a funcțiilor lui didactice: textul — component de bază al manualului; extratextul — parte a modelului general structural de manual modern; metodica analizei, aprecierii și construirii manualelor școlare ș.a.

Rezolvarea cu succes a problemelor complexe legate de tipărirea cărții școlare este determinată așa cum subliniază autorul, de elaborarea unei teorii solide care să pătrundă în esența structurii și conținutului manualului și să țină seama de experiența și de perspectiva dezvoltării învățămîntului. În cercetările și activitățile din domeniul teoriei și practicii manualului trebuie atrași nu numai pedagogi, ci și metodiști, psihologi, poligrafi. D. D. Zuev; are în vedere ca baza de pornire a cercetărilor în acest domeniu, unitatea manualului sub două aspecte fundamentale: aceea de izvor de cunoștințe (component al procesului de învățare și educare) și aceea de instrument de lucru (pentru formarea deprinderilor de a căuta și a găsi informația necesară). Teoria manualului trebuie, totodată, să urmărească două aspecte importante: *a)* al principiilor universale de elaborare a cărții școlare și *b)* al principiilor particulare. Reușita constă, după opinia autorului, în a stabili un nucleu permanent al cărții, menit să servească școlii o perioadă de circa 5 ani, în jurul căruia va gravita un conținut mobil, posibil

(Continuare în pag. 64)

Dr. C. FLORICEL

Instruirea axiologică

Lector univ. dr. MARIN CĂLIN
Universitatea din București

INTERRELAȚIA EDUCAȚIE-CULTURĂ deține un rol esențial în funcționalitatea procesului instructiv-educativ; ea este de natură să conducă la conturarea unor direcții de acțiune în vederea formării conștiinței socialiste a elevilor și totodată la perfecționarea comportamentului didactic al profesorului. Din această perspectivă instruirea axiologică este un concept de mare actualitate și utilitate pedagogică.

1. Punct de plecare: educația — instrument al culturii

Fiind cea mai complexă realitate umană care înglobează cunoștințe, limbaje, mituri, sisteme de reprezentări, valori și norme, simboluri, cultura este „mediatorul prin care oamenii încearcă să-și depășească condiția"[1] de viață. Această însemnătate a culturii pentru om — cu deosebire pentru tinerele generații —, rezultă din situația ei de permanentă sursă de schimbare umană, prin capacitatea pe care o are — *caracterul creativ* — de a conștientiza coordonatele vieții individuale și colective într-un context social-istoric dat.

Sub acest unghi de vedere, educația este un instrument cultural datorită următoarelor constituiente: **a)** *materialul de modelat* — individualitatea umană; **(b)** *modelul de acțiune instructivă* — conform căruia are loc învățarea valorilor; **(c)** *creatorul* — profesorul cu însușirile sale de personalitate în interacțiune cu mediul cultural; **(d)** *rezultatul obținut* — personalitatea culturală armonioasă și multilaterală; **(e)** *știința operei create* — teoria funcției culturale a învățământului, capabilă să explice ceea ce s-a petrecut.

Instruirea axiologică, ale cărei valențe le supunem atenției, se înscrie în acest context.

2. Controverse privind instruirea

Acest termen este folosit cu diferite sensuri. În limbajul pedagogic comun și în unele publicații instruirea este indentificată cu „învățarea" sau cu „metodele" predării. Desigur, instruirea și învățarea (asimilarea) școlară sînt în foarte strînsă legătură. Fără a intra în detalii, considerăm că instruirea afectează, prin variabilele ei, învățarea, însă nu se identifică. Este vorba de o *variabilă organizatorică* (durata și locul instruirii, destinatarii instruirii și modul de grupare a acestora), *cea axiologică*, (valorile culturii și semnificația lor pentru condiția umană) și variabila *instrumentală* (obiectivele, modalitățile și formele de transmitere a culturii în mediul educativ școlar). De aceea, în preocuparea actuală a unor pedagogi vizînd elaborarea unor *modele ale instruirii*[2], plecîndu-se de la învățare, de la principalele teorii psihologice ale acesteia, apreciem că se pierde din vedere însușirea definitorie a instruirii — cea axiologică.

Mai aproape de adevăr pare a fi concepția unor cercetări potrivit căreia instruirea este sinonimă cu predarea care dincolo de semnificația ei de „discurs deliberat" cu „menirea să îmbogățească spiritul celui care îl recepționează"[3] este în esență o „acțiune de inducere a învățării"[4]. În acest sens, se pun două probleme: **(a)** raportul în cadrul instruirii dintre diferitele elemente constituiente ale culturii generale școlare; **(b)** „tehnica" instruirii.

Cultura generală școlară trimite la raportul dintre *cultura științifică generală* (sinteză de cunoștințe științifice din diferite domenii ale cunoașterii — matematică, fizică, chimie, biologie, geografie etc., reunite printr-un scop comun — explicarea și transformarea naturii și societății) și *cultura generală umanistă, politică, afectiv — comportamentală și profesională*, aceasta din urmă referindu-se, după cum e cunoscut, la cultura tehnică, în vederea pregătirii practice, a educării abilităților de muncă și experiență profesională.

Prin „tehnica" instruirii se au în vedere *variabilele* cesteia, alcătuite, după unii cercetători, din trei categorii principale:

(1) Variabila dependentă — comportamentul profesorului, compus din acțiuni verbale

[1] Paul-Henry Chombart de Lauwe, *Cultura și puterea*, Editura Politică, București, 1982, p. 78.

[2] Didaction, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 16—27.

[3] George F. Kneller, *Logica și limbajul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 261.

[4] Idem, p. 263.

(care pot fi *operații logice* ca definirea, descrierea, clasificarea, explicarea, relatarea, evaluarea, compararea; acțiuni directive care indică elevului ce are de făcut și *acțiuni de îndrumare*) din *acțiuni performative*, motorii, în sensul că profesorul execută el însuși ceea ce cere elevului să facă și din *acțiuni expresive* care dezvăluie starea psihologică a profesorului ilustrată prin tonul vocii, mișcările corpului etc.;

(2) Variabila dependentă — comportamentul elevului, ale cărei componente pot fi clasificate în mod similar (operații logice prin care arată că înțelege acțiunile profesorului, unele acțiuni performative și expresive);

(3) Variabila intermediară — compusă din diferite entități și procese postulate cum ar fi cunoștințele anterioare, concepțiile, necesitățile, influențele și mecanismele asociative[5].

În acțiunea instructivă, aceste variabile se corelează în diverse moduri, cele mai cunoscute și invocate fiind *modelele unidirecționale*, *bidirecționale* și *multidirecționale* ale comunicării didactice, descrise — cu minusurile și plusurile lor — de către diverși cercetători, inclusiv de către C. Ziemowit Wlodarski[6]. În toate aceste cercetări semnificația axiologică a acțiunii instructive nu este luată în vedere.

3. Vitalitatea conceptului de instruire axiologică

Din punctul de vedere al forței sale de acțiune, instruirea axiologică comportă următoarele distincții:

(a) Instruirea nu este doar un transfer de valori, mijlocit de diferitele elemente-sistem ale învățământului; gîndită în acest fel ar însemna să fie doar o formă de comunicare a conținutului culturii ca sinteză a valorilor.

Dimpotrivă, valorile culturii (naționale și universale) reprezintă o dublă „posibilitate" — obiectivă și subiectivă — de care dispunem în scopul instruirii elevilor, pentru transformarea individualității lor. Este o aserțiune care desemnează capacitatea acțiunii instructive de a *mîinui cultura*, în sensul participării sale la *difuzarea valorilor* acesteia (pe baza selectării, explicării și înțelegerii lor), la *dezvoltarea potențialului psihologic* individual și al *idealului cultural de viață*. Instruirea este astfel un act cultural comunicativ și totodată un act creativ, transformator al individualității umane.

Aceste caracteristici ale instruirii probează atît formarea conștiinței elevilor prin cultură cît și afirmarea lor creativă. Sînt caracteristici care cunosc încă particularizări ale uneia sau alteia dintre formele culturii (știința, tehnica, arta, politica, morala etc.).

(b) Instruirea comportă o întrebare esențială: *la ce tabelă de valori* apelează învățămîntul, pentru ce valori optează? Fără această *preferință* nu este posibilă proiectarea axiologică a devenirii conștiinței elevilor. Este o conștiință ca reflex al raporturilor culturale, așa cum ele se asimilează și se corelează în școală sau în familie, în organizațiile de tineret, în cartier, pe stradă, în sat etc.?

(c) *Opțiunea valorică* a acțiunii de instruire permite să considerăm că unul dintre sensurile ei este modelarea capacității omului să se comporte în concordanță cu anumite valori, atunci cînd subiecții ei au „o imagine corectă despre natura valorilor, despre originea și funcția socială a acestora, despre posibilitățile omului de a interveni deliberat în procesul de optimizare a valorilor"[7]. Aceasta este o idee prețioasă din punctul de vedere al înțelegerii implicațiilor valorilor în actul de instruire, inclusiv în cel de autoinstruire. Pe de o parte, instruirea axiologică pune problema categoriilor de valori selectate și eșalonate în timp (durata actului de instruire). Și, deci, pentru procesul instructiv-educativ, opțiunea învățămîntului nostru este în prezent, în primul rînd, pentru *valorile științifice* în domeniile de vîrf ale cunoașterii umane. Pe de altă parte, valorile culturii în actul instruirii *actualizează* însușiri ce îl caracterizează pe om. Astfel de însușiri intervin în mecanismele de semiunificare psihică, în sensul că declanșează procese de cunoaștere, de înțelegere și evaluare, fiind un element care contribuie la conștientizarea unor compatibilități sau incompatibilități dintre modul propriu de a gîndi și acționa al oamenilor, care obligă la autodepășire, inclusiv la o deplasare de atitudine pedagogică, de cultivare a idealității, a perfecționării existenței.

Desigur, opțiunea valorică a acțiunii instructive este mereu condiționată istoric și politic. Este condiționată de o anumită proiecție a intereselor și aspirațiilor umane, prin care să fie satisfăcută cerința unei încadrări a conștiinței omului într-o epocă istorică prezentă și viitoare. De aceea, cercetarea axiologică a procesului instructiv-educativ poate fi considerată una din temele prioritare ale cercetării științifice pedagogice. Prin ea se pot găsi răspunsuri și soluții la întrebări cu care practica educativă se confruntă în ceea ce privește formarea conștiinței umane în plan științific, politic, moral, civic, profesional, familial etc. Avem în vedere investigarea opțiunilor elevilor pentru un „model" de comportare preferat, ca efect al învățămintelor desprinse din conținutul axiologic al diferitelor obiecte de învățămînt, cu deosebire istoria patriei, literatura română și științele

(Continuare pe coperta a III-a)

[5] I d e m, p. 265—266.
[6] Z i e m o w i t W l o d a r s k i, *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pp. 219—220.
[7] L u c i a n C u l d a, *Omul, valorile și axiologia*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p. 28.

Primul Congres al Corpului didactic din România: 1884

ION VLAD

STUDIUL NOSTRU a fost întreprins cu scopul de a pune înaintea cadrelor noastre didactice o pagină din istoria zbuciumată a slujitorilor de altădată ai şcolii şi urmăreşte să aducă contribuţii în problematica mişcărilor dăscăleşti de la noi. În condiţiile de astăzi este şi un omagiu adus înaintaşilor noştri care au contribuit din plin la dezvoltarea culturii naţionale şi în bună măsură şi la desăvîrşirea unităţii naţionale.

Mişcarea personalului didactic nu s-a născut spontan. Ea s-a dezvoltat în funcţie de anumiţi parametri: condiţiile social-politice, mişcarea muncitorească din ţară, politica şcolară a partidelor politice. După 1864, cînd a fost dat şcolii un statut juridic prin Legea învăţămîntului din 25 noiembrie, învăţămîntul nostru se poate mîndri cu rezultatele la care a ajuns, încît învăţătorii puteau spune în 1910: „În timpul din urmă, corpul nostru învăţătoresc a dat dovadă de o însemnată putere morală, care, într-o mare măsură, a contribuit ca poporul nostru să facă un măreţ pas în dezvoltarea sa culturală şi economică"[1].

Pentru a se ajunge aici a trebuit să se organizeze profesional. Întîlnim preocupări de acest gen în 1873 şi 1875[2] şi mai ales trebuie să ţinem seama de organizarea tuturor cadrelor noastre didactice într-o asociaţie — în 1878 — care a cuprins toate categoriile de cadre didactice: învăţători, institutori, profesori secundari de toate categoriile şi profesori universitari — numită SOCIETATEA CORPULUI DIDACTIC DIN ROMÂNIA. *Memoriile* şi *protestele* cadrelor didactice adresate celor în drept spre a se asigura învăţămîntului condiţii optime de desfăşurare n-au fost suficiente. Ele n-au dispărut nici după 1878, dar acum un organism profesional mai puternic: *Congresul Corpului didactic* a cerut oficialităţii ca reformele învăţămîntului „să se facă într-un spaţiu de timp îndestulător conform necesităţilor şi mijloacelor ţării" şi mai ales — ce şi-au dorit dascălii totdeauna după 1870 — *„cu indispensabila consultare a corpului didactic, care e gata să ofere concursul experienţei şi luminările de care dispune"*[3].

Congresul însă este forţa dăscălească cea mai activă, este tribuna nescrisă a celor mai înaintate idei pedagogice. El a reprezentat, în prima fază a mişcării didactice, forul temeritătii şi al competenţei, în care corpul nostru didactic şi-a exprimat nestingherit părerile în legătură cu problematica social-politică şi pedagogică a învăţămîntului nostru. Aici s-au măsurat capacitatea de organizare şi de acţiune, gradul de maturizare a conştiinţei profesionale şi temeinica cunoaştere a celor mai delicate chestiuni de politică şcolară şi educativă.

Primul congres şi cel mai impunător, atît prin amploare cît şi prin tematică, a avut loc la Bucureşti între 2—4 aprilie 1884, în sala Orfeu, organizat de un comitet de distinşi profesori secundari, în frunte cu inimosul şi activul profesor C.C. Dobrescu de la Liceul „Gheorghe Lazăr" din Bucureşti, cel mai mare sprijinitor al Societăţii Corpului Didactic şi al congreselor sale[4].

Semnalăm un fapt aproape senzaţional pentru acel timp: participarea unor cadre didactice de mare prestigiu ştiinţific, pedagogic şi politic din Transilvania. Profesorul Ion Popescu de la Sibiu a felicitat telegrafic pe congresişti, urîndu-le succes deplin, iar doctorul I. Alexi din Năsăud a trimis o lungă şi călduroasă scrisoare, subliniind că dacă colegii lor de peste munţi nu pot lua parte la congresul fraţilor lor din România, aceştia sînt alături cu toată inima de congresiştii adunaţi la Bucureşti[5]. De asemenea, este prezent distinsul dascăl şi publicist de la Braşov, George Bariţiu, care nu numai că a asistat la una dintre şedinţe, dar a şi făcut unele observaţii judicioase în congres, spunînd: chiar dacă aceste întruniri dăscăleşti n-ar fi formulat nici o părere, nici o rezoluţie, „ele au totuşi un mare folos moral prin comunicarea de idei şi sentimente, prin deşteptarea spiritelor şi prin unificarea vederilor şi tendinţelor către un singur scop, către scopul cel mare al naţiunii şi al patriei"[6]. Patru mari grupe de probleme au întrunit atenţia acelora care au organizat acest prestigios şi binevenit congres: *a)* chestiuni de politică şcolară; *b)* chestiuni de didactică; *c)* chestiuni de pedagogie; *d)* chestiuni de

[1] *Vremea Nouă*, an. I, nr. 1 din 1 octombrie 1910.
[2] Vezi studiul nostru: *„Asociaţia pedagogică" din Bucureşti şi programul ei*, „Revista de Pedagogie", nr. 5/1968, Bucureşti.
[3] Monitorul Oficial, nr. 28 din 6/18 febr. 1881, p. 696.
[4] I. Ciocîrlie, *Congresul didactic*, în „Convorbiri didactice", Buc., an. IV, nr. 4/1898.
[5] M. Strajanu, *Congresul didactic*, în „Vocea română", an. II, nr. 4/1884, p. 188.
[6] *Ibidem*, p. 191.

igienă școlară. După cum foarte ușor se poate observa, o tematică nu numai bogată, dar și legată direct de viața școlii. Acestea constituiau problemele arzătoare și, desigur, se are în vedere rezumarea la ceea ce se putea discuta în aceste trei zile. Pînă la urmă comitetul organizator se oprește la patru referate care îmbrățișează cele mai presante probleme ce îse puneau școlii: *1) Deosebirea dintre direcția ce a avut învățămîntul între 1817—1859 și direcția ce are astăzi: cauzele care au produs-o și mijloacele de îndreptare;* 2) *Consiliul permanent și Consiliul general de instrucțiune: dacă sunt utile și ce ameliorări li se pot aduce. Dacă nu, cu ce ar trebui să fie înlocuite;* 3) *Din ce cauză disciplina slăbește zi de zi și prin ce mijloace se poate preîntîmpina:* 4) *Efectele manualelor școlare imprimate cu litere mici asupra vederilor școlarilor*"[7].

După cum ușor se poate vedea — inițiativa cadrelor noastre didactice din acest timp este mai mult decît lăudabilă. S-a avut în vedere ca acest congres să fie expresia sinceră a tuturor cerințelor învățămîntului public „pentru ca orice reformă ce s-ar întreprinde să fie opera tuturor"[8], adică să nu se mai reformeze învățămîntul fără concursul celor ce-l slujesc.

Ne aflăm în cei peste 12 ani de guvernare liberală. Se pare că nu întîmplător se critică cosmopolitismul care-și făcuse loc în cultura noastră și școala nu era străină de acest fapt. Două lucruri se exprimau clar în acest congres: *a*) autoritatea școlară superioară să fie obligată a ține tot mai mult seama de sugestiile Societății Corpului Didactic și *b*) să nu care cumva să fie abandonate ideile umanitare și naționale care au punctat conținutul învățămîntului de la Gheorghe Lazăr încoace. S-a părut, eronat evident, unora dintre conducătorii Societății că prin înființarea de școli reale s-ar diminua oarecum caracterul clasic, național al învățămîntului nostru. Era deci lupta dintre realism și clasicism în conținutul învățămîntului nostru. Și în congres, luîndu-se apărarea clasicismului, s-a făcut o *radiografie* a învățămîntului epocii cu argumente puternice și convingătoare, încît atunci cînd s-a făcut analiza lipsurilor semnalate în învățămîntul de cultură generală, autoritatea școlară, reprezentată prin directorul general Grigore Tocilescu, s-a pronunțat cu aceste cuvinte: „Mi se pare că se face procesul epocii"[9]

Într-adevăr, corpul dăscălesc, întrunit prima dată într-o consfătuire profesională de așa proporție, a făcut procesul epocii. Dascălii nu se intimidează de intervenția delegatului ministerului și nu numai că mențin pe ordinea de zi acest punct, dar și solicită cu mult curaj și cu competență ameliorarea învățămîntului care trebuia să devină „cît mai apropiat de trebuințele noastre naționale"[10]. Un fapt ieșit la iveală din această confruntare: *școala nu poate rămîne indiferentă față de frămîntările sociale și naționale.* Ea trebuie să corespundă comandamentelor majore ale momentului istoric.

Din confruntarea celor două direcții a ieșit în evidență importanța învățămîntului științific. Deși în congres s-a reproșat că noțiunile științifice ce se predau duc la ateism, s-a răspuns prompt: școlile reale și profesionale pregătesc pentru ocupații practice. Așa se explică bifurcarea liceului teoretic, în cele două secții: umanistă și științifică: „căci ambele sunt folositoare, trebuințele noastre o cer aceasta în mod imperios"[11] Cea mai spinoasă dintre problemele discutate a fost însă aceea referitoare la *disciplina școlară.* Referatul profesorului M. Strajan de la liceul din Craiova a suscitat un viu interes. Bine informat pe plan teoretic dar și pe baza experienței proprii, considera nepăsarea familiei ca fiind cauza slăbirii disciplinei, familia fiind aceea care exagerează calitățile și totodată micșorează defectele copiilor. Acestora li se adaugă supraîncărcarea lor. Care sînt remediile care pot conduce la o disciplină în școală? Unii congresiști au propus ca să se creeze în școli *aresturi școlare.* Marea masă a celor prezenți s-au împotrivit înființării unei forme de natură feudală, străină demnității de om și mai ales de copilărie.

Dascălii rurali propun însă altceva: *cercuri* de elevi și educatori cu ajutorul cărora prin comunicație, să se poată ajunge la o *disciplină* liber consimțită. Asemenea *aresturi,* au fost considerate ca fiind punctul funebru al acestui prim congres atît de către cei prezenți la lucrările congresului, cît și de presa pedagogică[12]. S-a spus, pe drept cuvînt, că asemenea măsuri disciplinare introduse în școală nu aduc rezultate bune pentru societate. „Nu se pot crește și conduce oameni, se scrie într-o gazetă didactică din provincie, prin legi și regulamente marțiale... Școala trebuie să fie un sanctuar"[13].

Readucem pe plan de actualitate acest eveniment considerînd că este firesc să avem atenția îndreptată spre asemenea valori perene. Un distins pedagog român spunea acum aproape un secol în urmă: „Intensitatea conștiinței naționale se măsoară după interesul cu care un popor își studiază trecutul său"[14] Semnificația primului Congres al Corpului didactic din România s-a reliefat îndeaproape în esența coordonatelor pe care s-au înscris școala și pedagogia românească în răstimpul de la 1884 încoace.

[7] *Primul Congres al Corpului didactic din România.* București, 1885, p. 61.
[8] *Ibidem, 61.*
[9] *Primul Congres al Corpului didactic din România.* București, 1885, p. 61.
[10] *Ibidem,* p. 62.
[11] *Ibidem,* p. 71.
[12] *Revista Corpului didactic rural din Tulcea,* 15 mai 1884, p. 146; *Școala rurală,* Craiova, mai 1884.
[13] *Revista Corpului didactic rural din Tulcea,* 15 mai 1884, p. 146.
[14] C. Dimitrescu-Iași, „O școală de fete din Iași la anul 1812", „Revista pedagogică", București, an. I, nr. 2, 1892, p. 77.

Luigi Volpicelli și pedagogia italiană

ȘTEFAN BÎRSĂNESCU

DECESUL LUI LUIGI VOLPICELLI, mare profesor și unul din cei mai apreciați reprezentanți ai pedagogiei italiene și europene contemporane, ne-a întristat. Prin pierderea lui Luigi Volpicelli, știința educației pierde un gînditor fecund și original, un însemnat cercetător al școlii și educației, un autor al unei bogate opere de pedagogie (peste 40 de volume și al unui mare număr de studii, articole și recenzii) și directorul revistei I Problemi de la Pedagogia, căreia îi asigurase prin contribuție și conducere, condiția de mare și valoroasă publicație de specialitate.

Viața lui Luigi Volpicelli a fost una de muncă intensă închinată studiului școlii și educației tinerelor generații.

El s-a născut la Siena în anul 1900, la început de secol. Pe baza studiilor făcute și a publicațiilor sale, în 1939, Volpicelli e numit profesor la Universitatea din Torino, iar la doi ani după aceea (în 1941) e transferat la Catedra de pedagogie a Universității din Roma, unde succede marelui pedagog Luigi Credaro. Aici, el desfășoară o bogată activitate didactică și științifică, asociată cu călătorii de studii în diferite țări pentru cunoașterea directă a școlilor respective, iar apoi cu participarea la congrese pedagogice internaționale și cu stabilirea de relații colegiale cu pedagogii din diferite state, lărgindu-și astfel orizontul său pedagogic. În această ordine de idei, îmi aduc aminte cu plăcere de vizita sa în România în cele trei centre universitare București, Cluj și Iași și de întîlnirea noastră la Iași. Îmi amintesc și acum cît de surprins a fost cînd în salutul meu de bun sosit i-am amintit de legăturile noastre cu pedagogii italieni, începînd cu corespondența purtată cu Luigi Credaro, determinată de plăcerea acestuia de a-mi scrie despre lucrarea mea, „Unitatea pedagogiei contemporane ca știință," apoi de Maria Montessori cu traducerile operei ei în românește, de Giovanni Gentile, de Lombardo Radice și de alții, pentru a-l auzi spunînd brusc: „credeam că pedagogii noștri sînt necunoscuți în România și acum constat ce bine sîntem cunoscuți, în frunte cu Luigi Credaro „nașul meu". De atunci am avut cu el un schimb lung de discuții pedagogice.

Opera. De-a lungul anilor săi de activitate creatoare, L. Volpicelli a realizat o mare operă pedagogică, compusă din studii privitoare la diferite domenii pedagogice. Astfel, în centrul lor stă tratatul „Educația contemporană", în patru volume (1959—1968); „La cultura" (1954), studii de pedagogie comparată: „Școala și societatea Italiei după război" (1959), „Școala în Anglia" (1959), „Școala în Statele Unite" (1959) etc., studii de politică școlară: "Școala între stat și biserică" (1963), „Reforme de structură" (1964), „Educația contemporană, aspecte și probleme" (1964); studii de psihologie pedagogică: „De la copilărie la adolescență;" „Problema educativă a timpului liber" (1970) etc.; studii de pedagogie socială: „Familia în Italia" (1966), „Industrialismul și sportul" (1963), „După analfabetism" (1962), „Eseuri de pedagogie socială" (1971); studii de istoria pedagogiei: „Contrareforma" (1960), „Teoria școlii moderne" (1951), „Istoria școlii sovietice" (1950).

Luigi Volpicelli a publicat un foarte mare număr de studii, articole și recenzii, care fac din el sufletul revistei „I Problemi de la Pedagogia"* și un valoros cronicar al mișcării pedagogice europene. Din rîndul acestora cităm: „Teatrul pentru copii" (nr. 5/6, 1968), „Universitatea pentru examene" (nr. 3, 1968), „Opera comunismului" (nr. 4/5, 1967); „Maturitatea la examenul de stat" (nr. 3, 1969), „Cele patru modernizări chineze + a cincea" (1/2, 1980), „În căutarea idealurilor" (1982), „Ubaldio Cagliaritano", în amintirea lui (1982). Chiar în ultimul număr al revistei el publică un articol, dovedind astfel că el a studiat și a scris pînă în ultimul moment al vieții sale.

Privind numai la aceste titluri prezentate cu caracter ilustrativ, cititorul își poate da seama de energia creatoare a pedagogului L. Volpicelli, de largul său orizont de gîndire și de fecunditatea lui spirituală.

Concepția pedagogică. Formîndu-se ca student la școala lui Luigi Credaro, care reprezenta herbartianismul ca teorie a educației intelectualiste a omului, dar trăind într-o perioadă de lupte politice și de război, Volpicelli depășește pedagogia herbartiană și se înscrie pe linia pedagogiei *cultural-umaniste*. În fond, pedagogul italian proiecta ca scop al educației nu un bun intelectual, ci un om de cultură — *de cultură subiectivă* și de *cultură obiectivă* — un om orientat spre *valorile fundamentale* — spre adevăr, bine, frumos, spre drept, spre util, inclusiv spre muncă și tehnică.

În al doilea rînd, el schițează o pedagogie care să insereze pe om în tradițiile istoric-culturale ale poporului său și totodată, el construiește o peda-

* El a întemeiat această publicație în 1955, după ce mai înainte fusese codirector la revista I diritti de la scuola" și director din 1950 la „La Biblioteca dele' educatione"

gogie care să formeze pe om în spiritul democrației. Ca urmare, la toate acestea el concepe pedagogia ca o știință care să prospecteze liniile de evoluție ale omului în direcția *cultural-umanistă și democratică*.

În ce privește educația, L. Volpicelli o concepe ca un proces de durată care urmărește formarea omului ca personalitate culturală, caracterizată printr-o cultură autentică și printr-o *maturizare* deplină, dovedind un spirit *rațional* și *simț de responsabilitate*.

Învățământul să reprezinte un proces de asimilare a științei, a literaturii și artelor în direcția pregătirii individului ca membru activ, conștient și productiv în societate. Școala trebuie să fie după el, *o școală de cultură*, adică un mediu cultural care să animeze pe școlar în direcția valorilor fundamentale. În acest scop, învățătorul și profesorul nu se vor limita la rolul de simpli transmițători ai științei și culturii ci, se vor ridica la acela de *animatori*, sau cum se exprima el, „profesorul să fie vocea culturii". În acest scop, profesorul nu trebuie să mai rămînă la rolul de factor care predă cunoștințe, ci să se ridice la acela de om care să dezvolte în sufletul elevilor interesul pentru valori și crearea de bunuri culturale stimulîndu-i în această direcție. Problemele de educație și învățămînt să fie prezentate elevilor, nu pur expozitiv, ci argumentat și demonstrat pentru a forma din elevi oameni de convingeri.

L. Volpicelli și școala românească. Pedagogul italian a stabilit strînse legături cu țara noastră. În anul 1963 a închinat un număr întreg al revistei sale școlii și pedagogiei românești, împodobind coperta cu tricolorul românesc. În 1964 el a venit în țara noastră și a vizitat centrele universitare din București, Iași și Cluj-Napoca, avînd interesante schimburi de idei cu pedagogii români. A vizitat monumente istorice și a conferențiat. Îmi aduc aminte, printre altele, că la Iași, oferindu-i mai multe din lucrările mele, printre care și „Educația estetică" (realizată împreună cu prof. G. Văideanu), el mi-a comunicat a doua zi că a citit-o aproape toată astă noapte și că a remarcat noutatea unor capitole ca acela al „Principiilor de educație estetică". Mirat, l-am întrebat cum de a putut înțelege limba română, totuși diferită de cea italiană. El mi-a răspuns că sînt atîtea cuvinte de origine latină în limba română comune cu cea italiană, încît lectura a decurs în mod plăcut.

Întors în Italia, L. Volpicelli pe-a invitat să colaborăm la revista ʻsa, trimițîndu-ne gratuit revista. Menționăm, totodată, schimbul frecvent între Revista de pedagogie și revista „I Problemi de la Pedagogia" al cărui director a fost de la înființare.

În tot timpul acestei vizite, se citea pe fața sa bucuria de a fi cunoscut un popor atît de strîns înrudit cu acel italian.

Nu pot să uit apoi gestul său atît de prietenesc de a se interesa de soarta noastră după groaznicul cutremur din 1977 care a lovit țara noastră. Era în toate acestea o vie mărturie de noblețe spirituală, de ținută de om de cultură și de sensibilitate morală, pentru care noi îi vom păstra o caldă și duioasă amintire.

Seminarul internațional de pedagogie de la Alger

Inspectoratul general al organizării pedagogice și științifice din Ministerul Învățămîntului și Cercetării Științifice al Algeriei a organizat, la Alger, între 3—6 decembrie 1983, un Seminar internațional cu tema „Pregătirea și evaluarea pedagogică a profesorilor din învățămîntul superior".

Avînd ca scop ridicarea nivelului învățămîntului în general, seminarul a urmărit să sensibilizeze personalul didactic de *toate specialitățile* de predare, din *toate instituțiile de învățămînt superior* ale Algeriei, pentru o *bună pregătire pedagogică* și o *continuă perfecționare pedagogică*, care să fie *evaluată* (și autoevaluată) *periodic*. Organizatorii au avut în vedere că nu poate fi cadru didactic eficient în munca sa la catedră, oricît de bună i-ar fi pregătirea în domeniul disciplinei de predare, un specialist care nu are o cultură pedagogică adecvată și o practică didactică științific deprinsă; și că de nivelul de predare-învățare din instituțiile de rang superior depind nivelul calitativ al pregătirii cadrelor didactice ale celorlalte trepte de personal didactic — liceal și primar — precum și buna formare a specialiștilor necesari vieții social-economice.

Seminarul internațional a fost precedat, începînd din luna mai 1983, de reuniuni ale personalului didactic superior din toate zonele Algeriei, așa-numite „ateliere regionale" pregătitoare, în care s-au dezbătut, în prezența tuturor cadrelor didactice ale institutelor și universităților respective, temele Seminarului și au fost selectați reprezentanți pentru reuniunea republicană, Seminarul internațional (Este o procedare similară Simpozioanelor tematice ce organizează, la noi, Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură). Iar la Seminarul internațional, în afară celor 600 asemenea reprezentanți, au fost invitați, individual, peste 50 de conferențiari din peste 20 de țări din toate continentele. Seminarul a urmărit, în afară de sensibilizarea pentru continua perfecționare pedagogică a personalului didactic, să primească sugestii convenabile de pretutindeni, în sprijinul formării pedagogice (conținut, metode, inserție pe durata pregătirii profesionale în disciplina de predare și a activității în posturile

lor de învățământ) și a evaluării continue (inclusiv autoevaluarea) a specializării pedagogice, spre a se păstra contactul permanent cu noutățile pedagogice. Temele la care s-au prezentat conferințe și s-au făcut discuții pe grupe, au fost:

1°. Promovarea funcției pedagogice în învățământul superior,

2°. Formarea pedagogică a cadrelor didactice universitare (de toate specialitățile de predare, din toate institutele de învățământ).

3°. Evaluarea pedagogică a cadrelor didactice, a studenților și a învățământului.

Seminarul internațional și-a desfășurat lucrările într-un vast și frumos Palat al Congreselor (în care se țin și Congresele Partidului Frontului de Eliberare Națională al Republicii Algeriene Democratice și Populare) și a fost deschis și închis prin alocuțiuni ale ministrului învățământului superior și cercetării științifice. Lucrările au fost conduse de Inspectoratul general al organizării pedagogice și științifice, ajutat — în secțiunile tematice ale conferințelor și grupurile de lucru — de personalul Inspecției generale și profesori universitari.

Am prezentat la Seminar comunicările: „Pedagogia, știință prioritară în societate și în învățământ — în special în învățământul superior" și „Procedee obiective pentru evaluarea pregătirii pedagogice (nivelul culturii pedagogice și eficiența activității didactice) a personalului didactic din învățământul superior". În comunicări și în luările de cuvînt la dezbateri am arătat experiența bună din istoria pedagogiei și învățământului din țara noastră, care poate fi utilă organizării învățământului din Algeria.

DUMITRU MUSTER

Experimente pedagogice în școala bulgară

PROCESELE DE RESTRUCTURARE a școlii bulgare se bazează pe experimente cu caracter pedagogic.

Numărul 9/1983 al revistei *„Narodna prosveta"* publică un grupaj de articole consacrate experimentelor pedagogice care au avut loc în județul Plovdiv, axate pe problematica noului tip de pregătire profesională în cadrul școlii medii politehnice unice. Primul articol din acest grupaj, semnat de Margarita Delina, președinta Consiliului județean pentru învățământul public, prezintă experiența acumulată la nivelul județului în organizarea sistemului de pregătire și încadrare eficientă a tinerilor în viața activă, sistem la baza căruia stă conducerea colectivă a învățământului de către stat și societate. Veriga conducătoare a sistemului o reprezintă Comisia județeană pentru instruire politehnică prin muncă, orientare profesională, formare și realizare profesională. Conținutul sistemului prevede: educația prin muncă la nivelul învățământului preșcolar; instruirea politehnică prin muncă în treapta I a școlii medii politehnice unice (clasele I — X); orientarea profesională în treapta I: *pregătirea profesională în treptele a II-a și a III-a* ale școlii medii politehnice unice, în școlile medii tehnico-profesionale și tehnicumuri; realizarea pe plan social a tuturor absolvenților.

În vederea îndeplinirii unor sarcini prevăzute în programul complex „Elaborarea și experimentarea conținutului învățământului în treptele a II-a și a III-a ale școlii medii politehnice unice — complexul didactico-profesional", în anul școlar 1980—1981 a început experimentarea planurilor și programelor de învățământ pentru anumite domenii profesionale, profesii și specializări. Pavlina Mișeva, și Elena Batkova, supun atenției, într-un documentat articol, *Principiile de bază ale planurilor și programelor școlare în vederea experimentării noului sistem de pregătire profesională*. Planul tip de învățământ pentru treptele a II-a și a III-a ale școlii medii politehnice unice cuprinde următoarele verigi structurale (cicluri): pregătirea de cultură generală; pregătirea general tehnică și economică; pregătirea teoretică de specialitate; pregătirea practică; pregătirea diferențiată; specializarea în producție. Primul ciclu include discipline de învățământ prin intermediul cărora se realizează pregătirea științifică generală, pregătirea politico-ideologică, pregătirea fizică și pregătirea pentru apărare a elevilor, în clasele a IX-a și a X-a. Conținutul pregătirii general tehnice și economice reprezintă un element obligatoriu al pregătirii profesionale în profil larg în treapta a II-a (cl. a XI-a) a școlii medii politehnice unice și, în același timp, baza specializării în ultima treaptă a școlii. Pregătirea teoretică de specialitate include discipline de învățământ specifice diferitelor profesii, în timp ce conținutul pregătirii practice de specialitate trebuie să asigure însușirea celor mai importante priceperi și deprinderi într-un anumit domeniu profesional, formarea capacităților de organizare rațională și control al proceselor caracteristice de producție etc. Cu pregătirea teoretică și practică specializată (treapta a III-a) se încheie ciclul de formare în școala medie politehnică unică asigurîndu-se tuturor absolvenților însușirea unei meserii concrete în profilul larg studiat în treapta a doua. La completarea personalității multilaterale a elevilor contribuie și componenta învățământului definită „pregătire diferențiată", care lărgește și aprofundează cunoștințele din domeniile umanist, științe ale naturii, etică și estetică, cultură fizică și sport. Rezultatele experimentelor efectuate în județul Plovdiv au permis introducerea în masă a noilor programe de formare profesională la profilurile care au constituit obiectul cercetării, începînd cu anul școlar 1983—1984. În faza finală a activității de cercetare științifică, eforturile sînt îndreptate spre elaborarea bazelor teoretico-metodologice ale conținutului noului tip de formare profesională și elaborarea conținuturilor învățământului pentru cinci profesii în profil larg și 16 specializări în noua școală unică.

Un interesant articol consacrat problemelor organizării și conducerii învățământului în treptele a II-a și a III-a ale școlii medii politehnice unice este cel semnat de M. Mitropolitski și N. Atanasova. Autorii prezintă cîteva din aspectele legate de complexul didactico-profesional în care se realizează ultimele două cicluri ale învățământului mediu. Un complex didactico-profesional include următoarele sectoare: sectorul pregătirii de cultură generală; sectorul pregătirii generale pentru profesie și al pregătirii teoretice de specialitate; sectorul instruirii și activității în producție; sectorul activităților în afara clasei și al activităților social-politice; sectorul administrativ și grupul social.

Din seria de articole publicate în nr. 9/1983 al revistei *„Narodna prosveta"* și consacrate experimentelor legate de reforma învățământului mai putem cita: *Baza instruirii prin muncă și orientarea profesională* (autor H. Hristov), *Relația reciprocă „școală-uzină"* (autor St. Tonceva), *Pregătirea practică profesională în profil larg* (autor I. I. Iliev) etc.

Cercetările științifice și experimentele pedagogilor bulgari, axate pe realizarea noului tip de *școală medie politehnică unică* adecvat cerințelor dezvoltării moderne a R.P. Bulgaria, îmbogățesc teoria și practica pedagogică din această țară cu o experiență originală.

MARIA CONSTANTINESCU-CONDRUȚ

Extinderea studiului învățării*

CE ȘTIM despre învățare? — iată o întrebare care fără dubiu preocupă pe orice om de cultură și poate pe oricine-i interesat de propria formare și evoluție socială sau personală. Fapt întrutotul explicabil din moment ce fiecare dintre noi sîntem conștienți de ritmurile dezvoltării cunoașterii, de solicitările sociale mereu noi cu care ne confruntăm și de necesitatea de a învăța permanent pentru a ne racorda la cerințele contemporaneității. Pantelimon Golu formulează întrebarea de mai sus ca titlu al noii sale lucrări*) cu scopul de a invita cititorul la o lectură adesea pasionantă și în orice caz instructivă.

Prin intenție și realizare lucrarea ne propune o sinteză a cunoștințelor teoretice despre învățare. Este însă un tip deosebit de sinteză, care nu se limitează la o însumare coerentă a enunțurilor teoretice, validate în diferite cercetări sau analize efectuate pînă în prezent, deși chiar și în această formă, poate că lucrarea ar fi fost o reușită. Analizele mai vechi sau mai noi, psihologice sau pedagogice ale învățării sînt extrem de diverse, concretizîndu-se în numeroase „teorii ale învățării". Între ontologia învățării, domeniile sale constitutive, pe de o parte, și teoriile învățării, pe de altă parte, nu există o armonie globală ci numai fragmentară. Fiecare teorie analizează un aspect al învățării și trebuie să recunoaștem că este extrem de dificil să asamblăm diversele teorii ale învățării pentru a dobîndi o imagine cît de cît coerentă a aspectelor sau domeniilor eterogene care sînt specifice învățării ca totalitate. Uneori se întîmplă ca o teorie a învățării să se prezinte ca unică și universală și atunci lectura atentă surprinde cu ușurință decalajul dintre teorie și domeniul analizat.

P. Golu nu se limitează însă la o simplă sinteză, ci ne propune o sistematică inedită a problemelor și domeniilor învățării, indică dezvoltări și deschideri noi. Cunoștințele noastre de pînă acum despre învățare le descoperim cînd inexacte, cînd insuficiente, oricum în situația de a fi perfectate. Mai mult, referințele teoretice nu sînt desfășurate prin mesajele lor abstracte decît în măsura în care chestionează modul practic de învățare.

Într-una dintre premisele inedite ale lucrării se enunță o extensie considerabilă și îndreptățită a instanțelor capabile de învățare: „pe toată scara zoologică se învață, de la amibă pînă la mamiferul cel mai evoluat — omul..."; „s-ar putea spune că și la plante există o învățare, grefată pe fondul lor de sensibilitate față de, lumină, temperatură, umiditate, radiații cosmice...", iar „prin analogie, procesul de învățare poate fi extins și în lumea nevie" (p. 6—7). Nu mai puțin revelatoare este dezvoltarea cercetărilor asupra învățării în științe dintre cele mai diverse, de la psihologie și pedagogie la biologie și matematică, sau în ramuri ale științelor tehnice (cum ar fi domeniile „inteligenței artificiale" și calculatoarelor). Ceea ce este surprinzător nu rezidă în diversitatea instanțelor capabile de învățare sau a cercetărilor cantonate pe discipline, ci în specializarea strictă a cercetărilor și în lipsa lor de comunicare. Pentru a nu ne îndepărta prea mult de domeniul care ne interesează cel mai mult — învățarea școlară — este de ajuns să menționăm că pe cît de mare este numărul teoriilor psihologice ale învățării (unii cred că a depășit o sută), pe atît de limitate sînt aplicabilitatea și receptivitatea pedagogică. Problema este importantă, am putea spune că-i fundamentală, nu numai pentru teoria pedagogică, ci și pentru practicile școlare efective. Instruirea școlară este menită să dirijeze învățarea și tocmai procesul învățării ori îl ignoră (teoretic), ori nu-l poate organiza și conduce după criterii adecvate de optimalitate. Poate de aceea mare parte din procesele pedagogice s-au desfășurat vreme îndelungată în mod „natural" sau oricum fără o elaborare teoretică adecvată. Cît timp va mai persista o asemenea situație? Este sigur că s-au făcut progrese remarcabile în cunoașterea teoretică a învățării școlare, totuși eforturi importante de cercetare se cer investite în vederea cunoașterii psihopedagogice a învățării, cu scopul de a o face cît mai eficientă. Receptivitatea și creativitatea teoretică a cadrelor didactice în domeniul învățării trebuie să devină dominante ale construcției adecvate a comportamentelor lor pedagogice. Acesta mi se pare a fi mesajul cel mai important al lucrării lui P. Golu și orice profesor va descoperi prin lectură acumulări teoretice inedite și noi direcții de dezvoltare.

Lucrarea lui P. Golu este una dintre primele lucrări ale unui autor din țara noastră dedicată învățării. Pe un număr redus de pagini, cu un stil alert și plăcut, pe baza unei informații foarte bogate ni s-a oferit, totuși, doar un preludiu. Poate că o dezvoltare mai amplă este de așteptat, făcînd din multe enunțuri abia schițate acum temeiurile unei lucrări științifice de mai mare amploare despre învățare.

LAZĂR VLĂSCEANU

*) Pantelimon Golu, *Ce știm despre învățare?* București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983, Colecția „Știința pentru toți". În continuare trimiterile la această lucrare vor fi menționate în text.

Carte universitară de prestigiu*

CARTEA la care ne referim este alcătuită din nouă părți, precedată de o introducere și urmate de o bibliografie însumînd 172 de lucrări în toate limbile de largă circulație. De asemenea, lucrarea cuprinde patru anexe cuprinzînd exemple de probe experimentale utilizate în cercetare, pagini extrase din *Corpusul aberant*, o anexă conținînd *Sistemul ierarhic al erorilor*, un index al noțiunilor, termenilor și sintagmelor întrebuințate în analiza și interpretarea psiholingvistică a erorilor și un index de nume.

Plecînd de la o orientare interdisciplinară în cercetările de lingvistică aplicată, autorul consideră procesul de comunicare ca rezultat al acțiunii unitare a limbii, a individului și a contextului. Făcînd distincție între metodologia lingvisticii tradiționale și cea a lingvisticii aplicate, se precizează obiectul cercetării — analiza psiholingvistică a erorilor făcute în învățarea limbii române de către locuitorii nativi de limba franceză.

În scopul obținerii concluziilor teoretice și practice pentru elaborarea metodelor de asimilare a limbii române de către vorbitori de limbă franceză, autorul prezintă un experiment în clasa de studiu, ale cărui date le interpretează statistic, stabilind un sistem ierarhic complet al erorilor. Cercetarea are punctul de pornire în ideile școlii psiholingvistice de la București, fondată de Tatiana Slama-Cazacu, care are în vedere contextul și factorii psihici ai locuitorilor. În cercetare se pleacă de la ipoteza că interferențele lingvistice nu se manifestă la fel în diferite etape ale studiului și nu sînt inevitabile. Prima parte a cărții cuprinde cinci capitole. În primul capitol este explicat caracterul firesc al erorilor și modul cum se realizează transferul de cunoștințe la nivelul sistemului lingvistic individual.

În capitolul II se fac observații asupra principiilor metodologice și sînt descrise probele experimentale utilizate, iar corpusul aberant și procedeele de clasare și de interpretare a faptelor formează conținutul capitolului III. Punînd eroarea în relație cu funcția de comunicare a limbajului și cu contextul, alcătuiește corpusul aberant, cuprinzînd 8942 de erori, provenite din 345 de lucrări scrise, corectate de o singură persoană și într-o perioadă de timp scurtă, pentru evitarea diferențelor de evaluare.

Gh. Doca a elaborat un sistem de clasificare care, la început, prezintă eroarea într-un context larg, pentru a putea fi identificată, apoi eroarea este evaluată și descrisă în metalimbaj și, în final, explicată pe baza *corpusului aberant* și ținînd seama de aspectele calitative ale acestuia construiește, *sistemul ierarhic al erorilor*.

După ce discută criteriile de prezentare și de analizare a rezultatelor, în capitolul IV, face analiza statistică a erorilor din care rezultă că, pe măsura însușirii limbii, numărul lor se micșorează, dar nu se diminuează și gradul lor de gravitate. Cea mai mare frecvență este a erorilor morfologice (34,2%), care, ca și cele lexicale, cresc pe măsură ce avansează cunoașterea limbii. Nivelul morfologic este urmat de cel lexical, fonologic și sintactic.

Partea explicativă a *Sistemului de clasificare și de explicare a erorilor* cuprinde două rubrici: sursa erorilor și mecanismul erorilor, precedate de comparația cu limba-bază sau cu o limbă-țintă.

Interpretarea rezultatelor, în ansamblu, se prezintă în capitolul V. Au fost explicate faptele din 28 de categorii și subcategorii de interferențe. Ipoteza psiholingvistică este confirmată prin rezultatele cercetării complete privind analiza calitativă a faptelor lingvistice și interpretarea lor statistică. Concluziile cercetării, care confirmă existența unor strategii universale de învățare, reprezintă un punct de plecare în stabilirea priorității și procedeelor de studiu în însușirea limbii române de către străini, în elaborarea și îmbunătățirea metodelor de studiu.

Partea a II-a favorizează obiectul tehnicilor experimentale, aplicate în domeniul fonologiei, morfologiei și lexicului. Inversarea experimentală a cuvintelor, un studiu al raporturilor dintre unitățile psihologice și cele lingvistice în domeniul pronunțării este aplicat prima dată în studierea modului de învățare a unei limbi străine. Experimentul regularizării a confirmat o altă ipoteză lingvistică: pe lîngă importanța ei teoretică, de cunoaștere a mecanismului de învățarea limbii, regularizarea are importanță practică, pentru îmbunătățirea predării limbii.

Concludent este capitolul de concluzii. Reținem că rezultatele obținute prin studierea interferențelor psiholingvistice, care apar în timpul studierii limbii române ca limbă-țintă de către locuitori nativi la limba franceză, contribuie la clarificarea unor probleme teoretice și metodologice ale lingvisticii contrastive.

Cercetarea lui Gh. Doca este un argument ca lingvistica contrastivă să treacă pe terenul faptelor concrete. Lucrarea aduce o mare contribuție în metodologia cercetării erorilor.

Cartea lui Gh. Doca, adevărat ghid practic pentru alcătuirea manualelor destinate străinilor, de o inegalabilă bogăție de idei, de argumente și de sugestii ocupă un loc singular în lingvistica românească, înscriindu-se printre succesele lingvisticii contrastive de răsunet european. Cartea a apărut grație eforturilor conjugate ale Editurii Academiei cu cele ale Universității Sorbona din Paris. Ca lector în capitala Franței, autorul a putut să efectueze studiul său direct în grupele de studenți francezi care învățau limba română.

DINUȚA MARIN

* Gheorghe Doca, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Editura Academiei, București, 1981.

Contribuții la cultivarea limbii române*

După ce au publicat în 1971 o culegere de exerciții cu scopul de a înlesni înțelegerea și însușirea într-un mod unitar a normelor limbii literare și a valorilor ei expresive, Mihail Andrei și Iulian Ghiță apar din nou, cu încă un volum, pe frontul cultivării limbii noastre. Cartea rîvnește a fi „un manual suplimentar, neidentificîndu-se cu manualele școlare sau cursurile universitate, respectă, în general, lucrările oficiale, fundamentale, dar aduce și unele interpretări noi, în acord cu cercetările lingvistice recente".

În capitolul întîi se dezbat probleme privind modul de studiere a limbii române, subliniindu-se continuitatea noastră pe aceste meleaguri, anume că *„limba română* este limba latină vorbită neîntrerupt în partea orientală a Imperiului Roman... din momentul pătrunderii limbii latine în aceste provincii și pînă în zilele noastre". (Al. Rosetti)" (pag. 1)

Remarcabil prin profunzimea observațiilor este capitolul intitulat *Lexicologia*, chestiunile fiind abordate pe baza ultimelor interpretări din lingvistica modernă atît cele care se referă la cuvînt (structură, semnificație), cît și acelea care tratează fondul lexical principal și masa vocabularului.

Am atrage atenția cititorului asupra unui alt capitol valoros *prin felul în care* este structurat, de data aceasta fiind vorba despre discutarea unor aspecte din domeniul morfologiei. Ni se pare interesantă maniera în care se studiază, în cadrul fiecărei părți de vorbire, unele din valențele expresive ale acestora. Se continuă, apoi cu analiza problemelor de ortografie și de punctuație și cu detașarea, prin note separate, a situațiilor care pot da naștere la confuzii, la „stricarea" limbii. De ex, substantive care au forme duble la singular, cu circulație diferită *(poem-poemă, fluture-flutur, călăuză-călăuz* etc.). De asemenea, prepoziția *a* este marcă a infinitivului: *a merge, a cînta, a avea, a fugi;* ea lipsește numai cînd infinitivul se află în relație cu verbul *a putea* (pot cînta, a putea vorbi, putînd evita).

Este de apreciat faptul că autorii acordă atenția cuvenită unor aspecte ce intră în sfera noțiunii de stil, insuficient cuprinse în manualele școlare, în interpretarea făcută însușindu-și cele mai noi puncte de vedere, cum ar fi acelea ce privesc stilistica funcțională (mesaj-stil). Abordarea acestor noțiuni nu poate fi întreprinsă fără a avea în vedere una din calitățile stilului, numită expresivitate.

Cei doi autori subliniază că „orice cuvînt posedă expresivitate în mod latent și că aceasta trebuie pusă în evidență prin procedee diferite. Expresivitatea este o problemă a stilului individual: punerea în evidență a valorii expresive depinde de factorul subiectiv, de individ" (p. 164). Se discută, în capitolul la care ne referim, ce poartă titlul *"Noțiuni de stil și compoziție"*, despre figurile de stil, acestea fiind clasificate de către Mihail Andrei și Iulian Ghiță acceptînd „drept criteriu pe (n.n. pe cel) lingvistic". Autorii deosebesc: figuri fonologice, figuri lexical-semantice, figuri realizate la nivel morfematic, morfologic sintatic, figuri logice și de compoziție.

Consemnăm între reușitele cărții plasarea la sfîrșitul fiecărui capitol a unor exerciții care completează convingător problemele analizate teoretic, urmată de indicarea bibliografiei consultate. Sugerăm autorilor ca în eventualitatea unei reeditări să abordeze mai pe larg, separat, acele aspecte care țin de limbajul poetic nefigurat, de altfel reprezentate în lucrare.

Cartea semnată de Mihail Andrei și Iulian Ghiță, avînd un caracter unitar și complet, se adresează tuturor elevilor, „mai cu seamă celor din liceele de filologie și pedagogice", *cadrelor didactice ce se pregătesc* pentru perfecționare și pentru diferite examene, fiind un „compendiu util" în vederea îmbunătățirii predării-învățării limbii române, contribuind astfel la cultivarea limbii noastre naționale.

Prof. VASILE SARI

* MIHAIL ANDREI, IULIAN GHIȚĂ *Limba română (Fonetică, lexicologie, gramatică, stil, și compoziție, exerciții)*, București Editura Didactică și Pedagogică, 1983, 227 p

Manualul școlar

(Urmare din pag. 54)

de înlocuit pe măsura necesităților.

Un loc important se acordă în lucrare unei problematici de mare actualitate, mai ales în condițiile de astăzi cînd sarcinile școlii sînt tot mai complexe. Este vorba de funcțiile didactice ale manualului. Pe baza generalizării unei ample experiențe dobîndite de școala sovietică, autorul prezintă argumentat următoarele funcții: informațională; transformațională; de sistematizare; de fixare și autocontrol (studiu individual) de integrare; de coordonare și de dezvoltare-educare.

În ceea ce privește structura cărții școlare, D. D. Zuev pornește de la faptul că aceasta este determinată de conținutul concret al manualului și că sporirea rolului lui instructiv-educativ, al forței sale de convingere, stimulează activitatea cognitivă a elevilor, formează deprinderea lor de a munci cu manualul, precum și dorința de a-și îmbogăți cunoștințele în mod independent.

În acest capitol, ca și în celelalte autorul oferă atenției cititorului multe date din cercetările moderne desfășurate pe această temă în țările socialiste, inclusiv în Republica Socialistă România, evidențiind însemnătatea experienței din aceste țări pentru dezvoltarea pedagogiei în general, a științei cu privire la rolul manualului în special.

Problematica supusă atenției de către D. D. Zuev prezintă, credem noi, interes nu numai pentru cadrele didactice, autori de manuale, ci și pentru cei ce lucrează în domeniul editorial și care, în eforturile lor spre mai bine, spre o nouă calitate a muncii, se confruntă cu numeroase aspecte, unele destul de complicate ce se ivesc în procesul elaborării manualului școlar — instrument de mare însemnătate în pregătirea tineretului școlar pentru muncă și viață. Privită sub acest aspect, lucrarea vine deci nu numai în sprijinul dezvoltării teoriei manualului, ci și al practicii elaborării manualelor școlare.

Dumitru Almaş

FOR A PEACE SCIENCE AND PEDAGOGY

In the context of our epoch when the danger of an atomic war glides over the word, when all the peace loving forces intensify their efforts in orden to rescue the life, the author pleads for a peace science and pedagogy.
For this pur pase the school has some important tasks in outlining a work methodology with the young people, since the early age, in order to brief and educate them as resolute defenders of civilization, humaneness and life of peace.

Ion Stanciu

EDUCATION DURING THE FIRST YEARS OF THE POPULAR REVOLUTION

The author points out the impressive development of school and pedagogical thinking determined by the rhythm of the economic and social changes that followed the liberting act of August the 23rd 1944 This study emphasizes the predominant moments and aspects that appeared during the first years of the popular revolution regardin the relation ship between the education and the society, the tight relation betwen school and politics; the education democratization being an aspect of the process of democratization of our country, contributing at the same time to the intensification of this process.

Vasile Văcaru

L'ORGANISATION DES PIONNIERS — FACTEUR ACTIF DANS LE PROCESSUS D'EDUCATION COMMUNISTE DE LA JEUNE GENERATION

L'auteur présente l'activité politique, organisationnelle et éducative déployée par l'Organisation des Pionniers dans ses 35 années d'existence. On met en relief le rôle de l'organisation-une authentique école politique et de direction/autodirection — dans le processus d'éducation communiste de la jeune génération. L'auteur met en évidence le fait que dans les rangs de l'organisation et dans le cadre de l'activité de celle-ci les enfants participent, selon leur âge, à un processus d'intégration dans la société.

Ион Т. Раду

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

В продолжение исследований, опубликованных в предыдущих номерах, рассматриваются системы оценки дидактической деятельности, основанной на используемом педагогическом отношении и на процессах, устного сообщения осуществленных в рамках дидактического акта. Исходя из дидактической стратегии, на основе конкретных педагогических целей, представлены техники по оценке дидактического действия, выработанные и проэкспериментированные автором, которые выявляют соотношение между: содержанием образования — конкретными педагогическими целями — типами учебы — типами дидактического взаимодействия.

Instruirea axiologică

(Urmare din pag. 56)

sociale şi fizologice, precum şi diversele activităţi culturale ale şcolii* Ceea ce se cuvine să fie subliniat este că instruirea axiologică obligă la o largă aprofundare a interrelaţiei educaţie-cultură şi prin aceasta priveşte eficacitatea educativă a şcolii. Dacă profesorii sînt deficitari în legătură cu această aprofundare atunci eficacitatea educativă a şcolii este căutată în voinţa expresă a acesteia de a fi formativă în alte planuri. Or, eficacitatea procesului instructiv-educativ constă în organizarea culturală a şcolii, în programele ei ca expresie a unui mod de viaţă culturală, a unui climat cultural care să satisfacă o serie de nevoi psihologice şi pedagogice. Aceasta înseamnă să urmărim ca asimilarea valorilor să nu se producă în afara contextelor lor social-politice să nu fie *transmise*, *receptate* şi *înţelese* independent de context. Totodată, aceste contexte să fie cît mai largi, condiţie pentru a modela capacitatea umană de a construi noi contexte în afara celor cunoscute şi a întreţine „bucuria învăţării, a învăţării în tot timpul vieţii ca o cale pentru dezvoltarea omului..."[8].

* Datele obţinute prin cercetarea pe care am efectuat-o în acest sens sînt într-o fază de prelucrare încît ele vor constitui obiectul unui studiu separat.

[8] James W. Botkin, Mandi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, Bucureşti 1981, p. 190.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire—Contents—Содержание 5\1984

V. Văcaru — The Pioneers' Organization an active element in the communist education process of the young generation ● D. Almaş — For a peace science and pebagogy ● I. Gh. Stanciu — Education during the first years of the popular revolution ● I. T. Radu — A pattern in estimating the didactic action ● E. Potorac — The correlation among aspiration, realization and self judgement ● M. Ştefan — The situational pedagogical analysis ● G. Mitrănescu — How to train the scientific language at the level ogf gymnasium pupils ● A. Fazoli, M. Tóth — How to train an teenager superior attitude towards working ● C. Căşeriu, G. Croitoru — Some specific modalities in realizing the health education during the biology lessons ● R. Barbu, N. Barbu — Mathematics lesson's educative valences ● S. Codru — The interdisciplinary teaching of physics and philosophy ● A. Ivaşcu — The literature as source ad reflection in teaching history ● F. Lăţug — How to elaborate and present the school and profesional orientation advice ● T. Şuteu — Some criteria in achieving pupils' psycho-pedagogical characterization ● P. Petroman, I. Costan — Im provement through practical, demonstrative activities ● P. D. Popescu — The specific of the improvement of evening school didactic staff ● F. Georgescu — The materialist scientific and humanist revolutionary education as a major direction in the instructive process ● M. Călin — The axiological instruction ● I. Vlad — The firs Congress of the Didactic staff of Romania (1884) ● St. Bârsănescu — Luigi Volpicelli and the Italian pedagogy ● D. Muster — The international seminar of pedagogy which took place in Alger ● M. Constantinescu Condruţ — Some pedagogical experiments of the Bulgarian school ● Book — Ideas.

V. Văcaru — L'Organisation des Pionniers — facteur actif dans le processus d'éducation communiste de la june génération ● D. Almaş — Pour une science et une pédagogie de la paix ● I. Gh. Stanciu — L'éducation et l'enseignement dans les premières années de la révolution populaire ● I. T. Radu — Un modèle d'évaluation de l'action didactique ● E. Potorac — La correlation entre l'aspiration, la réalisation et l'autoappréciation ● M. Ştefan — L'analyse pédagogique situationnelle ● G. Mitrănescu — La formation du langage scientifique chez les élèves de gymnase ● Fazoli A., Toth M. — La formation de l'attitude supérieure par rapport au travail chez les adolescenss ● C. Căşeriu, G. Croitoru — Modalités spécifiques de réalisation de l'éducation sanitaire par des leçons de biologie ● R. Barbu, N. Barbu — Les valences éducatives de la classe de mathématiques ● S. Codru — L'enseignement interdisciplinaire de la physique et de la philosophie ● A. Ivaşcu — La littérature — source et reflet — dans l'enseignement de l'histoire ● F. Lăţug — L'élaboration et la présentation du conseil d'orientation scolaire et professionnelle ● T. Şuteu — Critériums pour caractériser les élèves au point de vue psycho-pédagogique ● P. Petroman, I. Costan — Perfectionnement par des activités pratiques, démonstratives ● P. D. Popescu — Le spécifique du processus de perfectionnement des cadres enseignants qui déroulens leur activité dans les cours du soir ● F. Georgescu — L'éducation matérialiste-scientifique et révolutionnaire — directive cardinale du processus instructif et éducatif ● M. Călin — L'instruction axiologique ● I. Vlad — Le premier Congrès du Corps Enseignant de Roumanie (1884) ● Şt. Bârsănescu — Luigi Volpicelli et la pédagogie italienne ● D. Muster — Le séminaire internationalé pédagogie d'Alger ● M. Constantinescu Condruţ — Les experimentations pédagogique dans l'école bulgare. Livres-Idees

---

Василе Вэкару — Пионерская организация — активный фактор в процессе коммунистического воспитания молодого поколения ● Думитру Алмаш — За науку и педагогику мира ● Ион Г. Станчу — Воспитание и образование в первые годы народной революции ● Ион Т. Раду — Модель оценки дидактического действия ● Елена Поторак — Соотношение между стремлением, осуществлением и самооценкой ● Мирча Штефан — Ситуационный педагогический анализ ● Габриела Митрэнеску — Формирование научного языка у учеников старших классов ● Фазоли Александру, Тотх Маргарета — Формирование у юношей передового отношения к труду ● Чезар Кэшериу, Джорджета Кроитору — Специфичные способы санитарного воспитания путем уроков по биологии ● Родика Барбу, Николае Барбу — Воспитательное значение урока математики ● Стелиана Кодру — Междусциплинарное преподавание физики и философии ● Анджела Ивашку — Литература — источник и отражение — в преподавании истории ● Филип Лэцуг — Выработка и предоставление рекомендации (совета) относительно школьной и професиональной ориентации ● Титус Шутеу — Критерии осуществления психопедагогической характеризации учеников ● Павел Петроман, Иоан Костан — Совершенствование путем практической, показательной деятельности ● Петру Деметру Попеску — Специфика совершенствования преподавателей преподающих в рамках вечернего образования ● Флорин Джорджеску — Научно — материалистическое и революционно — гуманистическое воспитание — главная цель воспитательно-образовательного процесса ● Марин Кэлин — Аксиологическое образование ● Иоан Влад — Первый Съезд преподавательского состава Румынии (1884 г) ● Штефан Бырсэнеску — Международный педагогический семинар в Алжире ● Мария Константинеску Кондруц — Педагогические эксперименты в болгарской школе ● Иоан Никола — Педагогика для высшего технического образования ● Лазэр Влэсчяну — Расширение изучения образования ● К. Флоричел — Школьный учебник во внимании научного исследования ● Василе Сари — Вклад в развитие румынского языка ● Марнус Поп — Ситилистические и литературные комментарии ● Д. Марин — Престижная университетская книга ● Георге Бунеску — Удачный обмен опытом

revista de PEDAGOGIE

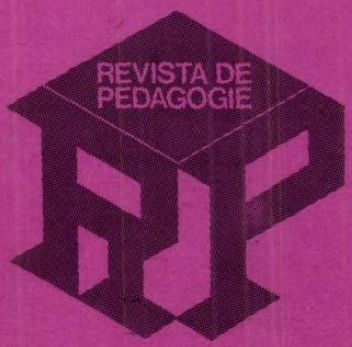
6

iunie 1984
anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Contribuția tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la orientarea școlii românești în slujba construcției socialismului și îmbogățirea valorilor materiale și spirituale ale întregului popor
- Canalul Dunăre-Marea Neagră — înaltă școală de educație revoluționar-patriotică, de formare a omului nou
- Școala românească — școală a cultivării patriotismului socialist
- Școala — principal factor de educație științifică a tineretului
- Proiectarea pedagogică: probleme și căi de construcție
- Stimularea creativității tehnice a pionierilor



revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 6/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

„Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă, P. O. Box 12.201, telex 10376 prefix București, Calea Griviței nr. 64—66.

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

NICOLAE MILITARU — Canalul Dunăre — Marea Neagră — înaltă școală de educație revoluționar-patriotică, de formare a omului nou 1

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

CRISTOFOR SIMIONESCU — Contribuția tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la orientarea școlii românești în slujba construcției socialismului și îmbogățirea valorilor materiale și spirituale ale întregului popor 3

GHEORGHE BUTARU — Școala românească — școală a cultivării patriotismului socialist 6

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

LAZĂR VLĂSCEANU — Proiectarea pedagogică: probleme și căi de construcție 11

DUMITRU ȘERBĂNESCU — Activitatea de cercetare a elevilor liceului pedagogic în cadrul practicii pedagogice 17

GHEORGHIȚA FLEANCU — Stimularea creativității tehnice a pionierilor. 20

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIA PÎRLEA — Metodologia folosirii experiențelor de laborator 24

PETRU BACIU — Literatura română în context geografic..... 26

VASILE RACHIERU — Strategii moderne în predarea istoriei.... 30

MARIA PLATONOV — Povestirile cu conținut din istoria patriei — mijloc de educație moral-politică și patriotică 32

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

ELENA MATEI — Alegerea drumului în viață — obiectiv de seamă al actului educațional..... 36

MIRCEA OLARIU — Integrarea socio-profesională a absolvenților de liceu 38

DEZBATERE

MARIA BUGA — Contribuția comisiei diriginților la îndrumarea profesorilor diriginți 42

NICOLAE DIMINESCU — Cercul pedagogic, formă integrată de perfecționare 45

CONSULTAȚII

AURELIAN TACHE — Școala — principal factor de educație științifică a tineretului 48

CRONICA CONTEMPORANĂ

MIHAI MATEI — Dezvoltarea școlii botoșănene în anii construcției socialiste 52

FLORICA POPESCU — Destine pe magistrala evului socialist.. 55

ANA GABRIELA NEGULESCU — Vocație și responsabilitate în formarea noilor educatori 58

MEDALION

IOAN C. ROMAN — Distins dascăl, versat pedagog și cercetător 62

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

SILVIA DIMA — Creativitate și eficiență în învățămînt 64

CĂRȚI — IDEI

EMIL PĂUN — Arhitectura programelor preșcolare — între realitate și posibilitate 10

ELENA CAVALERU — În sprijinul învățătorilor..... 35

CONSTANȚA ȘORIK — Catedra 47

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Problemele practice ale conducerii școlii 51

ALEXANDRU POPESCU MIHĂEȘT, GABRIELA STREINU CERCEL — Contribuții la predarea-învățarea matematicii 61

OCTAVIAN GUȚU — Onisifor Ghibu — educator și memoralist 63

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XXXIII, Nr. 6/iunie 1984

1944 – 1984 • Mari construcții ale socialismului

Canalul Dunăre-Marea Neagră — înaltă școală de educație revoluționar-patriotică, de formare a omului nou

NICOLAE MILITARU

STRĂLUCITĂ REALIZARE A POPORULUI ROMÂN a epocii de fertile împliniri deschise de Congresul al IX-lea al partidului — EPOCA NICOLAE CEAUȘESCU — Canalul Dunăre-Marea Neagră, cea mai mare construcție realizată pînă astăzi pe pămîntul țării, definește încă o dată, în mod strălucit, vocația constructivă a națiunii noastre, forța și capacitatea creatoare a societății socialiste românești, a generației de astăzi, care, acționînd eroic, a dat viață unui grandios proiect, visului secular de a scurta — tăind și fertilizînd pămînturile însetate ale Dobrogei, drumul marelui fluviu către marea noastră cea mare. Și dacă abia acum, după alte încercări, acest cutezător vis a devenit realitate, în pragul acestei senine veri a anului 1984, corăbiile lunecînd semețe pentru întîia oară pe noua arteră navigabilă, este pentru că numai astăzi, cînd economia, știința și tehnica românească au atins trepte înalte de dezvoltare — rod al politicii partidului nostru comunist, al clarviziunii și înțelepciunii cu care tovarășul Nicolae Ceaușescu conduce de aproape două decenii destinele națiunii — numai astăzi, spuneam, au fost asigurate condițiile necesare realizării unei asemenea grandioase construcții.

Construcție care a însemnat, între altele, excavarea a peste 300 milioane tone de pămînt, calcare și cretă, mai mult cu 25 milioane metri cubi decît s-au săpat la realizarea Canalului de Suez și cu 140 milioane metri cubi mai mult decît la Canalul Panama. Apoi, în zidurile de sprijin, în ecluze și poduri, în stîlpii de consolidare au fost turnați cica 3,5 milioane metri cubi de betoane. Impresionant este și volumul de confecții metalice necesare, circa 24 345 de tone, și 11 085 tone tabliere metalice pentru poduri. Toate acestea au fost executate de industria românească, de întreprinderile noastre constructoare de mașini, pe baza unor proiecte, de asemenea proprii. Practic, această inegalabilă investiție a însemnat un adevărat examen pentru întreaga economie, pe durata construcției asimilîndu-se, în fabrici situate pe întreg teritoriul țării, o largă gamă de mașini și instalații, unele realizate chiar în premieră mondială. Iată de ce se poate afirma că MAGISTRALA ALBASTRĂ ESTE O OPERĂ MAREAȚĂ A ÎNTREGULUI POPOR, A INDUSTRIEI ȘI ȘTIINȚEI ROMÂNEȘTI aflate în plină afirmare.

Visul temerar este așadar realitate. Ziua de 26 mai 1984, cînd în prezența tovarășului Nicolae Ceaușescu și a tovarășei Elena Ceaușescu a fost inaugurată noua arteră navigabilă, care scurtează drumul navelor de la Dunăre spre mare cu 400 km, se așază în conștiința poporului român ca o supremă treaptă de referință. Ecourile acestui măreț eveniment sînt iată, vii în memoria noastră, în conștiința întregii națiuni, fiecare dintre noi simțindu-ne la acel ceas inaugural mai demni, mai puternici ca oricînd, în patria noastră liberă, demnă, puternică și frumoasă, cum nu a fost niciodată pînă acum. Dar oricît de sărbătorești ar fi gîndurile noastre, cuvintele cu care descriem emoționantul moment de la 26 mai, nu putem dezbrăca verbul de haina de lucru în care a rămas timp de opt ani, însoțind clocotul muncii eroice, abnegația și dăruirea demonstrate de constructorii care au durat în piatră o operă minunată ce va dăinui peste secole ca o dovadă vie a competenței și curajului, a romantismului revoluționar ce caracterizează generația noastră tînără.

Pe noul drum de apă al țării, pe noua arteră fluvială cu care, rod al muncii poporului nostru s-a îmbogățit planeta, se leagănă astăzi vapoare. Privindu-le, descifrăm în mersul lor triumfător faptele așa cum s-au așezat ele, temeinic, în trăinicia operei recent inaugurate. Canalul în lungime de 64,2 km are o capacitate de trafic de circa 80 milioane tone pe an. El suportă barje cu o capacitate de 18 mii de tone fiecare și vase de 5 mii tone tdw. Pe lîngă marele port Constanța-Sud — Agigea, aflat în construcție, la Basarabi, Medgidia și Cernavodă vor mai fi ridicate alte trei porturi. Totodată apele canalului vor iriga întinse suprafețe agricole pe pămîntul Dobrogei, pămînt ce cunoaște prin punerea în funcțiune a magistralei fluvialo-maritime o puternică înflorire. Înflorire, mai întîi

în ceea ce privește viața social-economică a localităților străbătute, pe lîngă porturile amintite, pe lîngă cele 36 de poduri monumentale, pe lîngă cele două ecluze — adevărate cetăți zidite în mijlocul apelor — fiind construite zeci de alte obiective care întregesc armonios peisajul bătrînului ținut de la țărmul pontic, dar și o înflorire în ceea ce privește sporul de frumusețe cîștigat astăzi de Dobrogea, canalul urmînd să reprezinte un punct de atracție pentru turism.

Subliniind importanța economică a grandioasei construcții, cum arătam, cea mai cutezătoare a acestei epoci, trebuie să evidențiem că șantierul deschis pentru execuția monumentalului drum al Dunării către mare a constituit și o adevărată școală revoluționară de educație comunistă a tinerei generații. Fapt evidențiat, de altfel, în mod magistral, de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la Marea adunare populară de la Agigea:

„Întreaga activitate desfășurată în acești ani de zecile de mii de muncitori — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — de ostași, de tineri, de specialiști a constituit o înaltă școală de educație revoluționară, patriotică, de formare a omului nou, de educație comunistă, de ridicare a noi și noi oameni ai muncii cu o înaltă calificare, dar și cu o înaltă conștiință revoluționară, hotăriți să înfăptuiască neabătut politica internă și externă a partidului." Adevăr pus puternic în lumină de faptul că pe șantierul canalului au lucrat pe durata celor opt ani peste 46 mii de tineri brigadieri, alte cîteva zeci de mii de ostași-constructori. De faptul că tinerii prin organizația lor revoluționară, Uniunea Tineretului Comunist — și-au asumat răspunderea de a executa cu forțe proprii un tronson măsurînd 10 km de canal, dar și alte obiective importante ridicate de-a lungul întregii artere fluvialo-maritime. Să notăm, iată, că tinerii au excavat pe tronsonul încredințat personal de secretarul general al partidului, dovadă a înaltei încrederi acordate tinerei generații din patria noastră, peste 56 milioane mc de rocă și pămînt, într-o porțiune care s-a dovedit a fi dintre cele mai dificile. Tot brigadierii au turnat în zidurile de sprijin, în alte obiective, circa 500 mii mc betoane și au executat peste 500 mii metri pătrați protecții de maluri. Valoarea exactă a lucrărilor realizate de tineri se ridică la peste 4 miliarde lei, ceea ce echivalează cu producția unei mari și moderne uzine. Asociere deloc întîmplătoare, pentru că, activitatea brigadierilor pe șantierul național deschis la canal s-a desfășurat după cele mai exacte reguli ale muncii și disciplinei, ale dăruirii comuniste. Reguli însușite de cei mai mulți tineri, aici, pe șantier, unde s-au confruntat pentru prima dată cu adevăratele greutăți ale muncii, unde au deprins pentru întîia dată în viață să folosească o unealtă și unde au aflat cu adevărat ce înseamnă plan, termen de predare și punere în funcțiune, producție.

Sigur, nu toți cei peste 46 mii de tineri — elevi, studenți, muncitori, români, maghiari și germani, — de pe întreg cuprinsul țării — cîți au lucrat pe marele șantier dintre Dunăre și Mare, vor îmbrățișa meseria de constructor. Indiferent de profesia pe care și-o vor alege însă, se poate spune, avînd drept temei faptele de muncă ale brigadierilor, întrupate la temelia giganticei construcții, că toți acești tineri au învățat aici, la canal, ce înseamnă a construi, a visa frumos și a înfăptui trainic, ce înseamnă a fi patriot, a fi revoluționar.

Tot aici, pe vastul șantier, tinerii au avut neuitatul prilej de a se întîlni în repetate rînduri cu secretarul general al partidului, ale cărui indicații și orientări prețioase au impulsionat întotdeauna activitatea desfășurată de constructori, i-a mobilizat și mai mult pe brigadieri. La Km 48 al canalului, acolo unde tovarășul Nicolae Ceaușescu a primit de fiecar edată raportul brigadierilor și unde i-a îndemnat la noi fapte, pe măsura eroicelor tradiții de muncă patriotică ale tineretului nostru revoluționar, curînd se va înălța un monument. Un monument al tinereții, un monument al romantismului revoluționar. „Vor trece secole — spunea secretarul general al partidului — și toți cei care vor trece pe acest canal vor putea privi monumentul pe care-l va ridica tineretul ca pe un simbol al spiritului revoluționar, al muncii eroice desfășurate de tineretul patriei la acest canal, în întreaga țară."

Succesele, împlinirile tinerilor constructori ai canalului, fie că aceștia s-au numit brigadieri — demni purtători ai salopetei albastre — sau militari, armata noastră, executînd circa 40 km din cei 64,2 cît măsoară astăzi drumul de apă ce leagă Dunărea de Mare, demonstrează calitățile deosebite ale tinerei noastre generații, eroismul acesteia, puterea de a stăpîni meserii esențiale pentru progresul țării, dar și înalte trăsături umane. Totodată aceste realizări dovedesc deosebite calități ce asigură izbînda altor măreți obiective — în cuvîntarea rostită la Agigea, cu prilejul inaugurării măreței ctitorii a epocii noastre, tovarășul Nicolae Ceaușescu, chemînd tineretul la noi și pilduitoare fapte de muncă, pe șantierele viitoarelor canale: Poarta Albă-Midia și București-Dunăre.

Pe șantierele viitoarelor canale, dar și pe șantierele de îmbunătățiri funciare, unde tineretul și-a asumat importante răspunderi, pe șantierele altor viitoare obiective economice ce se vor ridica pe întreg cuprinsul țării, pentru a desăvîrși procesul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, așa cum este el conturat în Programul partidului.

Inaugurat în anul al 40-lea al libertății noastre și în anul celui de-al XIII-lea Congres al partidului — care va trasa căile dezvoltării în continuare a patriei — Canalul Dunăre-Marea Neagră capătă iată, o măreție de simbol. Pentru noi toți, pentru popoarele lumii, eroica ctitorie va rămîne un exemplu a ceea ce poate realiza o națiune ale cărei forțe se unesc în totalitate spre progresul patriei, spre bunăstarea și fericirea omului, pentru triumful ideii de pace și colaborare frățească între toate statele.

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

Contribuţia tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, la orientarea şcolii româneşti în slujba construcţiei socialismului şi îmbogăţirea valorilor materiale şi spirituale ale întregului popor

Acad. CRISTOFOR I. SIMIONESCU

AM PARCURS patru decenii de drum revoluţionar, care au modificat profund, structural, viaţa societăţii româneşti. În toate sectoarele de activitate, — economie, învăţământ, ştiinţă, cultură în general, — s-au acumulat zidiri şi fapte de progres, care au dat ţării înfăţişare nouă, corespunzătoare celor mai înaripate visuri ale înaintaşilor. Sub lucida şi înţeleapta conducere a Partidului Comunist Român s-au atins cote înalte de dezvoltare şi înregistrat salturi, care plasează România printre statele lumii de un mare dinamism în economie, cu o ştiinţă receptivă la nevoile societăţii şi un învăţământ modern.

Este cunoscut faptul că şcoala din ţara noastră dispune de tradiţii progresiste, că un număr remarcabil de cărturari i-au închinat viaţa şi s-au străduit în condiţii nu totdeauna prielnice, să-i confere ţeluri nobile, printre care constanta funcţiune de a lumina poporul. Cu toate acestea, la 23 August 1944, numărul neştiutorilor de carte era dureros de mare, iar cuprinderea în învăţământul gimnazial, liceal şi superior, de proporţii reduse. Deschiderea operată şi în viaţa şcolii, după revoluţia de eliberare socială şi naţională, a asigurat dezvoltarea ascendentă a procesului de instrucţie şi educaţie, definind statutul şi răspunderile sale în noua societate. Nu voi stărui decît asupra cîtorva trăsături care diferenţiază şcoala nouă de cea din trecut, îi conferă vigoare, înălţime de spirit şi o situează printre pîrghiile de bază ale progresului general. Cu siguranţă că cea dintîi şi cea mai importantă operaţie săvîrşită în organismul şcolii priveşte **concepţia filozofică şi rigoarea ştiinţifică** care-i orientează întreaga activitate şi o pun în deplină rezonanţă cu idealurile noii orînduiri. Celelalte atribute ale învăţămîntului românesc modern derivă, practic, din coordonatele enunţate mai sus, sînt consecinţă logică şi parte a procesului revoluţionar desfăşurat în cele patru decenii de construcţie socialistă. Este vorba, printre altele, de accesul la învăţătură al tuturor copiilor ţării, fără nici un fel de discriminare, de caracterul deschis şi generalizarea şcolii de zece ani, de integrarea sa cu cercetarea ştiinţifică şi producţia, de politehnizarea şi dirijarea politicii de cadre în consonanţă cu necesităţile economiei şi culturii. Din compararea parametrilor de bază, care reflectă cantitativ şi calitativ pulsul şcolii, rezultă fără tăgadă că ne situăm

printre țările cu cel mai evoluat și mai realist învățămînt din lume. Referindu-se la această problematică, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea încă în 1971: **„Dacă este să vorbim de o revoluție culturală în România, apoi ea a început de foarte mult timp. Aș putea spune că în fond ea a început din 1948 —1949, adică odată cu trecerea la făurirea noii orînduiri în România, cînd s-a pus problema transformării generale a societății românești, atît din punct de vedere al dezvoltării forțelor și relațiilor de producție cît și în privința ridicării nivelului cultural și științific. Pot afirma că s-a înfăptuit într-adevăr o uriașă revoluție culturală în România în această perioadă; de la o țară care avea cei mai mulți analfabeți din Europa, ea este acum țara cu un învățămînt obligatoriu, gratuit, de zece ani, țara în care 50% din copii urmează liceul și în care numărul studenților, în raport cu cel al populației, echivalează cu cel al statelor celor mai dezvoltate".**

Reforma învățămîntului, din 1948, definită drept hotar între școala veche burgheză și cea a noii orînduiri, cu toate limitele și imperfecțiunile sale, a reprezentat un important act progresist. Este știut că procesul de transformare, de trecere de la școala veche la cea modernă a întîmpinat unele dificultăți izvorîte din nesocotirea a ceea ce a fost pozitiv în învățămîntul clasic, din tendința de a prelua global experiențe nespecifice, din adaptări forțate ale unor practici de la un etaj la altul al școlii, din prea dese reorganizări, din subordonarea calității, cantității. Se poate spune că această scurtă perioadă, de după reformă, — în esență revoluționară — a produs unele convulsii, a afectat elemente de structură și de conținut, mai ales ale învățămîntului general. Din fericire, partidul nostru a sesizat la timp fenomenele negative și a dispus corecțiile corespunzătoare, în ideea reconsiderării trecutului și preluării critice a tot ce a fost valoros în școala românească. Etapa de trecere de la învățămîntul clasic la cel modern prezintă o importanță similară cu cea din vremea lui Spiru Haret; ea a decis desfășurarea larg cuprinzătoare a educației, ascensiunea școlii de toate gradele, caracterul său democratic și a generat profunde schimbări în toate resorturile sale. În urma unei analize atente a rolului școlii în viața socială, a relațiilor sale cu economia, știința și cultura, a misiunii de a pregăti specialiștii viitorului, a rezultat **modelul învățămîntului modern, integrat cu cercetarea și producția.** Izvorîtă din gîndirea tovarășului Nicolae Ceaușescu, această imagine originală a școlii derivă din cea asupra viitorului și în același timp, operează o mare deschidere către deceniile următoare. Scopul major al școlii moderne nu constă în precizarea unei formule care să cuprindă toți parametrii viitorului, ci în înarmarea tineretului studios cu capacitatea de a se integra în viața reală, de a anticipa pericolele și găsi soluții prin inventivitate, informare, dezvoltare și rezistența intelectului, prin receptivitate. Subordonată acestor țeluri, educația se repliază atît în formă, cît mai ales în conținut. **Modelul de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția oferă cadrul general pentru adaptarea școlii la realitățile sociale.** Desigur, „mecanismul educației" se cere elastic, diversificat, sprijinit de concepții pedagogice și de tehnologii moderne. Procesul este complex cu atît mai mult cu cît pretinde reformularea a însuși înțelesului muncii, căci viitorul nu poate fi privit drept simplă prelungire a actualelor determinări din activitatea umană. Modelul integrării **nu este o firmă pe frontispiciul școlii, ci o strategie puternic motivată social,** chemată ca prin armonizarea pregătirii teoretice cu cea practică să imprime o viziune optimistă asupra posibilităților umane și perspectivelor de autorealizare, să introducă tineretul în realitățile următoarelor decenii.

Știința este cea care înalță parametrii cunoașterii și pune permanent școala în fața mai multor probleme decît poate cuprinde și mai multor soluții decît poate aplica. Din acest motiv, **puterea de a discerne** a devenit funcția de bază a școlii moderne. Îndeplinind această răspundere, învățămîntul depășește cu mult limitele atribuțiilor tradiționale, **își amplifică influența asupra vieții spirituale,** accelerînd progresul social.

Într-o perioadă istorică scurtă, de numai patru decenii, dar extrem de densă în etitorii durabile, s-au afirmat din plin virtuțile școlii pe toate tărîmurile, — economie, știință, cultură —, al promovării valorilor materiale și morale. În marea operă inițiată de P.C.R., — cea *a formării omului nou, revoluționarul doct și cutezător*, — învățămîntul de toate gradele este angajat cu întregul său potențial instructiv-educativ.

Munca, competența și perseverența pe care o implică activitatea de lungă durată pentru atingerea acestui țel privește deopotrivă modelarea intelectuală și spirituală a tineretului. Fără îndoială că și în trecut școala a contribuit la îmbogățirea patrimoniului național de valori, dar în ultimele decenii a fost mai prezentă și mai activă în cîmpul spiritualității. În trecut, dispunînd de cuprindere limitată, ea nu a putut cultiva setea de cunoaștere și dragostea de carte la întreaga populație a țării. Învățători luminați și patrioți s-au străduit, nu fără sacrificii, să reducă cît mai mult carențele școlii și să angajeze spiritual o masă cît mai mare de copii în activitatea educativă. Astfel, s-au depistat elemente dotate, în parte încurajate să continue studiile, spre a deveni utili procesului de emancipare a societății noastre. În mai puțin de două secole, de cînd beneficiem de învățătură în graiul strămoșesc, am reușit, fără a apela prea mult la sprijin străin, să creăm propria noastră intelectualitate, cărturarii români, care s-au afirmat prin gîndire înaintată, atașament profund față de idealurile poporului, spirit de sacri-

ficiu și respect pentru valorile fundamentale ale civilizației. Școala s-a impus de-a lungul vremii, drept **factor generator de cultură**, care ușurează accesul la înălțimile acesteia, înnobilează sufletul prin sporirea continuă a cuantumului de cunoștințe și înlesnirea contactului direct cu cuceririle geniului uman. În toate etapele parcurse de poporul nostru la toate evenimentele ce au condus către unitate națională și actul revoluționar de la 23 August 1944, școala a fost prezentă prin flacăra vie pe care a alimentat-o neîntrerupt, prin dascălii săi, luptători cu arma sau cu pana pentru drepturile istorice ale națiunii române. Unitatea de cuget și simțire sub flamura căreia s-au înfăptuit visele înaripate ale înaintașilor, deține o componentă de primă mărime, derivată din aportul nemijlocit al școlii. Aș opina că aceasta este poate cea mai mare contribuție pe care a adus-o în trecut școala la ascensiunea societății românești.

Învățămîntul modern, edificat în anii socialismului, a preluat tradițiile pozitive, tot ce a fost substanță în școala veche și reprezintă saltul calitativ izvorît dintr-o nouă orientare și din trainice acumulări cantitative. Dimensiunile sale actuale nu suferă comparație cu trecutul, instrucția și educația fiind bunul întregului popor, angajînd în totalitate tineretul țării. Este deci firesc ca influența sa, în toate sectoarele construcției socialiste să fie vie, puternică, iar receptivitatea la cuceririle științei și culturii, la factorii care stimulează inteligența și înnobilează spiritul, mult sporită. Niciînd societatea n-a pus la dispoziția școlii atîtea mijloace de instrucție și de formare ca în zilele noastre. O bogată bibliografie, lucrări originale și traduceri, sînt la îndemîna tineretului studios și a dascălilor săi. Munca cu cartea a devenit obișnuință, lectura o mare bucurie și plăcere a vieții. Școlii i s-au asociat edituri, nenumărate instituții publice care promovează cultura în mase, facilitează accesibilitatea la marile adevăruri și cuceriri ale civilizației contemporane. **Se poate afirma că activitatea multilaterală și fecundă a școlii găsește deplină reflectare pe tărîmul spiritualității.**

M a i î n t î i aș remarca **năzuința generală spre îmbogățirea cunoștințelor, participarea întregului popor la acte de cultură.** Văd în aceasta confirmarea justeții politicii P.C.R. în domeniul instrucției publice.

Î n a l d o i l e a r î n d, semnalez **numărul impresionant de cărturari, pe care i-a format școala românească în aceste patru decenii.** Nu există specialitate în care să nu dispunem de cadre valoroase, temeinic pregătite și capabile să rezolve cele mai complicate probleme, să se angajeze la cele mai ambițioase obiective.

Î n a l t r e i l e a r î n d, **trebuie menționată permanenta prezență a oamenilor de știință și cultură, a dăscălimii în sectoarele producției materiale, care inspiră creația o îgin ilă, asigură circulația de valori și contactul cu realitatea.**

Î n a l p a t r u l e a r î n d, m-aș referi la **succesele școlii în domeniul cercetării științifice.** Este vorba de două aspecte: cel al constituirii unor noi direcții de investigare în cele mai moderne sectoare ale cunoașterii și cel al afirmării cu lucrări de certă valoare atît teoretice cît și aplicative, pe plan intern și internațional. **Niciodată în trecut, școala n-a fost mai activă și mai fecundă în viața științifică a țării.**

Se subînțelege că asistăm la noi curente de gîndire, la un proces de stimulare a tineretului, prin nenumărate pilde și împliniri în cîmpul creației.

Î n a l c i n c i l e a r î n d, aș sublinia **participarea cadrelor didactice la toate evenimentele publice, atît prin scrieri cît și prin viu grai,** contribuția lor la mobilizarea talentelor în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" și a altor manifestări cultural-artistice. Această muncă de implementare a culturii în mase, de stimulare a simțului artistic și a setei de frumos a devenit atribut al învățămîntului românesc. S-ar putea enumera multe aliniate cu date și fapte care atestă consolidarea relațiilor dintre școală și diferitele sectoare ale spiritualității noastre.

Aș mai reține doar necontestatul adevăr că **în înfățișarea multor așezări rurale, a zonelor industriale, a nenumăratelor ctitorii din anii socialismului, în întreaga operă cu care ne mîndrim, se regăsește și sufletul dascălilor de pe diferite trepte ale școlii, al celor care au pus în mîinile tineretului condeiul și cartea, compasul sau calculatorul.** Patriotismul și înțelepciunea învățătorilor, puterea de muncă și dăruirea lor, adeziunea deplină la politica P.C.R. au constituit pîrghii trainice pentru procesul instructiv-educativ al noii generații.

Atunci cînd evaluăm prin puterea minții și realismul faptelor aportul școlii la progresul societății, avem prilejul să meditățm și la ceea ce am mai putea întreprinde pentru un spor de calitate în procesul prelucrării celor mai delicate materii prime — creierul și sufletul omenesc.

Pretutindeni, în tot ce edificăm, este loc pentru mai bine; școala nu face excepție de la această constatare. În context, mi-aș îngădui cîteva opinii, izvorîte din afecțiunea pentru învățămînt, din convingerea că **de fizionomia și substanța acestuia depinde viitorul unui popor.**

Prima privește școala de cultură generală, obligatorie pentru toți copiii țării. Este vorba de eforturile ce se cer întreprinse pentru ca figura sa centrală — dascălul —, să dispună de mai multă informație și nu numai din propria sa specialitate, mai ales atunci cînd lucrează în mediu rural. Calitatea instrucției și educației, învățămîntul de bază se cer cît mai omogene pe întreg teritoriul

țării, iar diferența de nivel dintre sat și oraș, și în acest domeniu, redusă la minimum.

În biblioteca personală a învățătorului nu trebuie să lipsească cartea bună, materialul documentar care-l ajută să înțeleagă fenomenele din natură și societate, îl pune în contact cu „nou", spre a-l putea transmite cu precizie și claritate în bagajul de cunoștințe al elevilor săi. Desigur, aceasta presupune, pe de o parte, ca în liceele pedagogice să se dezvolte perseverent gustul pentru citit, iar pe de altă parte ca accesibilitatea învățătorului la cartea bună să fie asigurată și încurajată.

Roadele învățământului general sînt funcție nemijlocită de calitatea corpului didactic pe care îl produce școala și care la rîndul său operează asupra acesteia.

O a doua opinie se referă la învățămînt în ansamblul său și vizează armonizarea dintre teorie și practică. Evident că trebuie bine cumpănit asupra conținutului învățămîntului spre a nu sacrifica nici una din componentele educației. Mai mult chiar, se cere precizat, după receptivitate pe vîrste, raportul optim dintre pregătirea teoretică și cea aplicată, veghind asupra exigenței și caracterului formativ.

În sfîrșit, instrucția prin muncă necesară atît educatorului, cît și discipolului său, trebuie să conțină dominant componenta educativă. Practica în producție nu reprezintă un scop în sine, ci mijloc pentru deprinderea cu eforturi și generare de valori.

Acum, în preajma marilor evenimente politice ale anului 1984, să medităm mai mult la răspunderea pentru educația urmașilor, la școală și la slujitorii săi, să le acordăm un plus de cinstire și de sprijin, pentru ca revoluția în învățămînt să se realizeze pe deplin.

Școala românească — școală a cultivării patriotismului socialist

Lector univ. Gh. BUTARU
Institutul de Petrol și Gaze din Ploiești

LA CEA DE-A 40-a ANIVERSARE de la actul epocal al victoriei revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, școala românească cunoaște procesul înfloritor al profundelor mutații revoluționare și rodnicelor afirmări în întreaga viață a țării, pe coordonata superioară ce i-a fost trasată de partidul nostru de a fi principal izvor și factor de cultură, educație și civilizație. De la eradicarea analfabetismului — la integrarea organică cu cercetarea și producția la un învățămînt ce echivalează prin dezvoltare și conținut cu cel al țărilor dezvoltate — învățămîntul românesc a realizat, în această scurtă perioadă, la scara istoriei, un uriaș salt calitativ și cantitativ, parcurgînd un drum glorios în care și-a adus contribuția de seamă la toate marile prefaceri revoluționare ce au schimbat din temelii înfățișarea patriei. În acest context, momentul de cotitură aveau să-l constituie Congresul al IX-lea al P.C.R., gîndirea novatoare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care reprezintă fundamentul strategic al dezvoltării și modernizării învățămîntului spre viitorul comunist al țării.

Dintotdeauna, școala românească a avut în conținutul său esențial cultivarea la fiecare elev și student a dragostei și devotamentului față de patria străbună, hotărîrea neclintită de a face totul pentru apărarea independenței și suveranității sale naționale, pentru unitatea, continuitatea și progresul său. Adevărații slujitori ai școlii, de-a lungul întregii istorii a învățămîntului românesc, în frunte cu cei mai de seamă reprezentanți ai săi, ai culturii noastre naționale, au fost patrioți înflăcărați și care au ținut să exprime *explicit* această trăsătură ce au cultivat-o de-a lungul întregii lor vieți, cu întreaga putere a ființei lor.

În anii revoluției și construcției noastre socialiste, acest sentiment s-a transformat și îmbogățit cu minunatele trăsături și principii ale socialismului victorios, precum și cu exigențele acestuia, devenind PATRIOTISM SOCIALIST — chintesență și treaptă superioară a conștiinței naționale a poporului român. Educarea și formarea întregului tineret în acest spirit reprezintă, astfel, îndatorirea supremă a fiecărei unități de învățămînt, a fiecărui cadru didactic. „Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar— arată secretarul general al partidului — copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala de toate gradele trebuie

să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace"[1].

Cadrele didactice — model unitar, viu și militant de educatori patrioți

O primă și hotărîtoare condiție a înfăptuirii acestei misiuni fundamentale a școlii o constituie pilda vie a exemplului real de patriotism socialist, revoluționar, al totalității cadrelor didactice, în toate împrejurările de muncă și viață, activismul, dăruirea, pasiunea și sinceritatea cu care militează pentru educarea patriotică a întregului tineret. La catedră, în școală și în afara acestora, cadrul didactic autentic oferă pilda patriotului adevărat, ținuta unei exemplare conștiințe patriotice și moralități politice și cetățenești. Din el irumpe simplu, neostentativ, tot ceea ce înseamnă a fi pretutindeni la înălțimea exigențelor actuale ale acestei trăsături definitorii a omului înaintat al societății noastre.

În același timp, experiența, practica pedagogică duc indubitabil la concluzia privind necesitatea unei mult mai puternice și permanente accentuări a caracterului *explicit, direct, deschis și multilateral* ale educării patriotice a întregului tineret școlar și universitar. Se impune ca, în permanență, totalitatea formelor muncii educative, tot ce face școala să fie atît explicit cît și implicit subordonat formării patriotice a întregului tineret studios.

Întregul proces instructiv-educativ subordonat educației patriotice

Îndeplinirea cu cinste a acestei sarcini, ca esență a esențelor rolului școlii, *însușirea conținutului contemporan al patriotismului socialist impun, pe de o parte, subordonarea totalității conținutului și modalităților procesului de instrucție și educație acestui obiectiv*, iar pe de altă parte, o abordare sistemică și integratoare a componentelor, laturilor și trăsăturilor constitutive ale patriotismului socialist. Datorăm tovarășului Nicolae Ceaușescu o asemenea fundamentare științifică ce orientează clarvăzător, direcționează și concretizează procesul educației patriotice desfășurat de școală și de toți ceilalți factori educaționali. Astfel, cele șase trăsături ale conceptului de patriotism socialist în viziunea conducătorului partidului și statului nostru, prezentat la primul Congres al educației politice și culturii socialiste[2], se află într-o strînsă relație de complementaritate și intercondiționare. Rolul fiecărei unități școlare este de a acționa astfel încît pînă la ultimul elev și student să aibă adînc, sincer și pe deplin conștientizat întipărite în inimă și conștiință *conținutul fiecăreia din aceste laturi, în perspectiva unitară a celor trei dimensiuni constitutive: teoretică, cognitiv-ideologică; afectiv-psihologică; atitudinal-faptică.*

Astfel, prima trăsătură a acestui concept: „A fi patriot, a-ți iubi țara înseamnă a face totul pentru a spori avuția națională, proprietatea socialistă, a nu precupeți nimic pentru înfăptuirea politicii partidului comunist, ce corespunde pe deplin intereselor vitale ale întregii națiuni" — presupune, în primul rînd, asigurarea pregătirii fiecărui elev și student în modul cel mai temeinic și multilateral — de cultură generală, tehnico-profesională și politico-ideologică. Este necesar să asigurăm însușirea îndeosebi a metodelor, tehnicilor și sistemului creator de gîndire și acțiune eficientă pentru a deveni astfel buni specialiști și oameni politici, capabili mîine să acționeze cu competență și responsabilitate comunistă pentru crearea de noi valori materiale și spirituale, pentru creșterea productivității muncii, pentru înfăptuirea politicii generale a partidului și statului nostru. Caracterul mai larg al unor discipline tehnice sau umanistice, corespunzător specificului liceului de specialitate sau institutului de învățămînt superior respectiv, să nu însemne minimalizarea rolului altor discipline, sau un grad de pregătire superficială.

Patriot adevărat, cadrul didactic conștient de faptul că a lupta pentru progresul economic al patriei înseamnă atît competență desăvîrșită și multilaterală, cît și conștiință patriotică, revoluționară, acționează cu toată pasiunea pentru a contribui nu numai la însușirea profundă a disciplinei sale ci și a celorlalte, la înțelegerea unității dialectice și a însemnătății tuturor științelor, creează „deschideri" spre acestea. El stimulează capacitățile intelectuale și creatoare, setea de cunoaștere, gîndirea critică, divergentă și convergentă, în același timp. În acest proces, triada învățămînt-cercetare-producție nu reprezintă suma unor laturi paralele în care fiecare cadru didactic acționează disparat, într-una din acestea, ci o unitate organică, conținutul fiecăreia fiind prezent în celelalte, formînd, fiecare în parte, cosubstanțial și apoi, împreună, într-o sinteză superioară, condiția determinantă a conținutului rodnic ce să caracterizeze școala și fiecare slujitor al ei.

Formarea componentei afectiv-psihologice presupune, la această latură a patriotismului socialist, formarea și dezvoltarea mîndriei, dragostei și înaltei responsabilități față de valorile culturii noastre materiale și spirituale,

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982* — Editura Politică, București, 1982, p. 66.

[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 13 Editura Politică, București, 1977, p. 68.

față de cuceririle socialismului, pasiunea și abnegația față de profesie, de învățătură, dezvoltarea sentimentelor de recunoștință și devotament nețărmurit față de partidul și statul nostru, de tovarășul Nicolae Ceaușescu personal, pentru grija ce o poartă tinerei generații, pentru condițiile de învățătură în scopul formării ca cetățeni de nădejde ai patriei noastre.

Componenta atitudinală implică cultivarea hărniciei, a modului de folosire judicioasă a tuturor mijloacelor tehnico-materiale pe care le oferă școala și întreaga societate, ca și a fondului de timp zilnic, manifestarea unei atitudini demne și depunerea tuturor eforturilor pentru ca fiecare oră de clasă, laborator, atelier să aibă o maximă eficiență. Știm bine că mai sînt elevi și chiar studenți care, deși iubesc sincer patria, nu au încă cristalizat îndeajuns, la modul concret-aplicativ, sentimentul responsabilității, faptul că a iubi cu adevărat patria înseamnă a manifesta zi de zi o atitudine înaintată față de învățătură, disciplină și toate celelalte îndatoriri, spirit revoluționar în cadrul organizației de tineret ca și în comportamentul general; înseamnă dezvoltarea creativității, inițiativei, a trăsăturilor de caracter și convingerilor comuniste. Tocmai de aceea se impune în mod explicit sprijinul nostru mai activ, a-i învăța cum să învețe, a-i deprinde cu metodele și tehnicile moderne de investigație, analiză și sinteză, a le cultiva sensurile active și permanente ale spiritului de creativitate, de colegialitate, de întrecere și performanță, toate și multe altele însemnînd modul practic de formare pentru activitatea de viitor.

O contribuție de seamă aduce școala la formarea tineretului în spiritul celei de-a doua laturi a patriotismului socialist: „... a fi oricînd gata să faci totul, mergînd pînă la supremul sacrificiu pentru a apăra libertatea, independența și integritatea țării, pentru a salvgarda mărețele cuceriri revoluționare ale poporului". În special, în cadrul formelor de pregătire a tineretului pentru apărarea țării, împreună cu organele de specialitate și organizațiile de tineret, cadrele didactice sprijină procesul pregătirii de luptă și politice a tineretului studios. Succesul acestei activități este asigurat pe baza creșterii responsabilității față de respectarea întregului program de pregătire, precum și a dezvoltării spiritului de vigilență revoluționară și al unei sincere motivații, conștientă și angajantă, față de disciplina militară, pe fondul sentimentelor de dragoste fierbinte față de patria noastră, de suveranitatea și integritatea sa.

În concepția secretarului general al partidului nostru: „Patriotismul, dragostea și devotamentul față de țară sînt o expresie a conștiinței revoluționare, comuniste, expresia îndatoririi de onoare a fiecărui comunist, a fiecărui om al muncii față de glia strămoșească și față de noua societate". Această nouă trăsătură a patriotismului socialist implică, pe lîngă pregătirea profundă și multilaterală, însușirea Codului comunist, formarea unui comportament înaintat în toate împrejurările vieții — o acțiune sistematică pentru *dezvoltarea trăsăturilor conștiinței socialiste la fiecare elev și student:* cunoașterea profundă a politicii partidului și statului nostru, atitudinea înaintată față de muncă și avutul obștesc, convingerile materialist-științifice, spiritul revoluționar, unitatea dintre știință și conștiință, solidaritatea internațională. În acest context, un loc de seamă îl ocupă cunoașterea profundă a istoriei unice a patriei noastre, a învățămintelor ce vor dăinui peste milenii pentru toate generațiile ce vor urma. Paralel cu asigurarea eficienței sporite a orelor de istorie, să organizăm mult mai sistematic și cu adevărat caracter de masă vizite la muzee și locuri istorice, excursii, întîlniri cu militari, simpozioane și concursuri pe teme de istorie a patriei, învățarea de cîntece și poezii patriotice. Tot prin eforturi colective ale întregului corp didactic, să punem mai mult în valoare conținutul și sensul patriotic ce le au limba și literatura română, cultura noastră națională, Festivalul național „Cîntarea României".

Rezultate mereu mai rodnice se obțin prin acțiunea convergentă a tuturor cadrelor didactice și a tuturor formelor politico-educative pentru educarea tineretului studios în spiritul tezelor formulate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din iunie 1982: formarea și dezvoltarea concepției revoluționare materialist-dialectice și istorice, a unui nivel corespunzător — ideologic și politic — din toate formele conștiinței socialiste — politică, economică, morală, juridică, filozofică, științifică, artistică —, paralel cu lupta hotărîtă pentru combaterea ideologiei burgheze și lichidarea oricăror influențe sau mentalități ale vechii societăți. Fiecare din acestea se constituie ca obiective principale realizate atît de-sine-stătător, inclusiv la fiecare disciplină în parte, cît și prin împletiri judicioase în cadrul unor ample acțiuni specifice. Pregătirea lor din timp, cu participarea însăși a elevilor și studenților, asigurarea conținutului și forței persuasive, emoționale, urmărirea îndeplinirii întocmai a întregului plan de activități politice și cultural-educative, participarea noastră efectivă la pregătirea și realizarea acestora trebuie să reprezinte preocupări mult mai rodnice ale tuturor cadrelor didactice, fără nici o excepție.

O altă trăsătură distinctă a conținutului patriotismului socialist o constituie: „... a milita permanent împotriva oricăror discriminări naționale, împotriva șovinismului, a concepțiilor și manifestărilor rasiste, pentru deplina egalitate în drepturi a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, pentru frăție în munca și lupta comună". Școala românească este una din cele mai grăitoare expresii ale modului stră-

lucit în care partidul și statul nostru au rezolvat problema națională în țara noastră și acționează în acest spirit cu toată consecvența. Evident, nu numai în școlile unde există și tineri de alte naționalități, ci în toate unitățile de învățămînt să punem și mai viu în evidență această realitate vie care constituie un factor însemnat al întăririi continue a unității și coeziunii tuturor cetățenilor patriei, angajați cu trup și suflet în efortul comun de a ridica pe noi culmi de progres și civilizație patria comună — România Socialistă.

Așa cum ne învață secretarul general al partidului, patriotismul socialist și solidaritatea internațională se presupun reciproc și se intercondiționează armonios. Nu poți fi internaționalist dacă nu îți iubești propria națiune, dacă nu lupți pentru făurirea națiunii noi, socialiste și comuniste. Tot astfel, nu poți să fii un bun luptător pentru interesele națiunii dacă nu acționezi cu fermitate pentru dezvoltarea colaborării cu celelalte națiuni pe baza deplinei egalități în drepturi și respectului reciproc. Această concepție care stă la baza politicii și activității partidului nostru este sintetizată în cele două trăsături succesive, amintite mai sus, ale conceptului patriotismului socialist la realizarea cărora contribuim prin: informări politice, dezbateri în cadrul orelor de științe sociale, de dirigenție, în adunările generale și învățămîntul politico-ideologic din organizațiile de tineret, întîlniri cu activiști de partid, de stat, răspunsuri la întrebările elevilor și studenților etc.

În mod sistematic și competent, prin modul în care pregătește integrarea în viața social-economică a noilor detașamente de absolvenți, școala contribuie la *dezvoltarea și generalizarea caracteristicilor de bază ale patriotismului socialist.* În primul rînd, avem în vedere *caracterul concret, faptic și de muncă* al acestuia — prin modul în care realizăm educarea în muncă și pentru muncă, în care deprindem efectiv pe fiecare viitor absolvent să muncească, să se comporte și să acționeze, începînd cu cele mai obișnuite și simple activități cotidiene, avînd mereu în inimi și în gînd patria, responsabilitatea de adevărat patriot.

La afirmarea caracteristicilor patriotismului socialist: *conștient și creator, militant și revoluționar* — școala contribuie prin întregul proces instructiv-educativ, vizînd formarea și dezvoltarea unor profunde motivații superioare și a gîndirii proprii fiecărui elev și student în spiritul a ceea ce înseamnă a fi în orice împrejurare un bun cetățean, un patriot înflăcărat. Dorința vie, mistuitoare, de a deveni un cadru de nădejde al progresului economico-social al patriei, eforturile perseverente de autodepășire, setea de tot ce este nou și înaintat, refuzul hotărît al rutinei inerției, al climatului călduț de împăcare cu situațiile anacronice, convingerea și încrederea în triumful idealurilor socialismului, al principiilor partidului nostru, în forța creatoare a poporului și a fiecăruia dintre noi — sînt cîteva din trăsăturile de esență la care școala — prin dăruirea, competența și exemplul personal al fiecărui cadru didactic-contribuie pentru inculcarea lor în ființa fiecărui elev și student. În acest cadru este implicată nu numai activitatea de la catedră, ci și cea desfășurată în responsabilitățile de onoare încredințate tuturor cadrelor didactice de a fi comandanți-instructori în organizațiile de pionieri, îndrumători ca adevărați activiști ai organizațiilor U.T.C. pe clase, precum și ai grupelor A.S.C. — activitate în care să ne implicăm mult mai adînc, zi de zi, cu tact, discreție, stimulînd inițiativa și îndrăzneala organelor de conducere respective și asigurînd o autentică viață internă de organizație subordonată — în esență — educării patriotice, revoluționare, a întregului tineret, precum și tuturor problemelor concrete cu care se confruntă în procesul instructiv-educativ de zi cu zi. De asemenea, să cultivăm și mai stăruitor trăsăturile tradiționale poporului nostru; cinstea, dreptatea, modestia, adevărul, hotărîrea și ambiția de a deveni autentică valoare în spiritul înaltelor calități și trăsături cuprinse în Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste. Este însă absolut evident faptul că dacă cuvintele noastre nu vor avea deplină acoperire prin faptele și comportamentul de zi cu zi, începînd cu modul în care apreciem și notăm pe elevi și studenți, dar și prin relațiile dintre noi, cadrele didactice, atunci eficiența nu va fi cea dorită.

O contribuție mult mai însemnată se cere să aducem la dezvoltarea și manifestarea *caracterului de masă și omogen al patriotismului socialist.* Pe de o parte, aceasta presupune formarea și manifestarea la absolut fiecare elev și student a totalității laturilor, trăsăturilor și componentelor constitutive ale patriotismului socialist, care numai astfel devine integral dimensiunea supremă a ființei fiecărui membru al societății noastre, emblema identității noastre individuale și colective. Pe de altă parte, se impune cerința afirmării mult mai rodnice a frontului nostru comun al tuturor slujitorilor școlii pentru lichidarea cu desăvîrșire a „eșecurilor" școlare, a creșterii permanente a nivelului calitativ al învățămîntului.

Școala, familia, organizațiile de tineret — o puternică și strînsă unitate în educarea patriotică

O contribuție prețioasă, dar care trebuie să fie și mai rodnică, aduce școala la îmbunătățirea conținutului și eficienței activității de colaborare strînsă dintre toți factorii educaționali. Acțiunile comune ale școlii, organizațiilor de tineret, împreună cu comi-

tetele cetățenești de părinți, multe cuprinse în planurile comune anuale și trimestriale, trebuie să capete un caracter mai sistematic, explicit și de reală conjugare a tuturor forțelor în educarea patriotică a tineretului studios. Știm bine că la absolvire, fiecare tînăr devine membru al unui factor organizațional și educațional în același timp: component în cadrul unui anumit colectiv de muncă în care se va integra, al familiei pe care o va întemeia, al organizațiilor de masă și obștești, ale structurilor democrației muncitorești, socialiste, al opiniei publice etc. De modul în care îl vom pregăti acum, pe băncile școlii, sădindu-i primele, trainice, trăsături de patriotism socialist — obiectiv la care poate și este necesar să concure cu adevărat și într-o comuniune de gîndire și acțiune familia, ceilalți factori sociali, va depinde însăși eficiența sa în cadrul structurilor mai sus-amintite. Cu deosebire prin activitatea noastră în rîndul părinților — individual și prin lectorate, simpozioane etc. precum și ca activiști instructori ai organelor de partid, de masă și obștești, lectori, propagandiști etc. putem și este de dorit să determinăm și o mai fertilă unitate de acțiune a tuturor factorilor în educarea patriotică a tinerei generații.

Întregul climat al muncii și vieții școlare și universitare — factor de educare patriotică

Așa cum se spune, dar din păcate nu chiar despre toate unitățile de învățămînt, că „acolo, climatul, atmosfera, totul îndeamnă, sprijină și determină o temeinică învățătură", tot așa trebuie să facem ca, în totalitatea unităților de învățămînt, climatul general, atmosfera din clase, pe culoare, din laboratoare și ateliere, conținutul și desfășurarea fiecărei acțiuni din procesul de instrucție și educație, căldura, sobrietatea și militantismul nostru patriotic — totul să degaje realmente sentimentul profund al educării patriotice, al încorporării a noi și noi elemente de îmbogățire spirituală. Propaganda vizuală — vizînd și mai explicit obiectivul educării patriotice — prospețimea articolelor sau panourilor oglindind cele mai noi evenimente și probleme, modul în care se realizează disciplina școlară, îngrijirea bunurilor materiale, unitatea de gîndire și acțiune a cadrelor didactice și a tuturor celorlalți factori, ca și stimularea mîndriei, dar și a obligației de a fi cadru didactic, elev sau student al instituției respective — sînt numai cîteva din formele care au adus și aduc notabile contribuții în educarea patriotică, și care au făcut faimă și prestigiu unor asemenea unități. Generalizarea lor, transformarea climatului din acestea în starea generală a existenței tuturor colectivităților școlare și universitare este o adevărată datorie patriotică a fiecăruia dintre noi. Numai așa conceput și realizat, patriotismul socialist poate să-și îndeplinească — după cum s-a mai observat în literatura de specialitate[3] — menirea sa de a fi mereu și prin toți porii sociali prezent în modul de gîndire și de acțiune transformatoare, revoluționare, ce trebuie să caracterizeze pe fiecare membru al societății noastre. În lumina Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 21—22 martie a.c. privind cea de-a 40-a aniversare a revoluției de eliberare socială și națională antifascistă și antiimperialistă și, totodată, în întîmpinarea celui de-al XIII-lea Congres al P.C.R., școala românească, prin contribuția efectivă a tuturor slujitorilor ei, intensifică în această perioadă întreaga activitate de educare patriotică a tineretului studios — ca semn al recunoștinței pentru tot ceea ce partidul și statul, conducătorul nostru iubit, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au făcut și fac pentru dezvoltarea sa.

[3] Constantin Răducu, *Dimensiunea istorică a patriotismului revoluționar, socialist*, în „Anale de Istorie", nr. 1/1980, p. 55.

Arhitectura programelor preșcolare — între realitate și posibilitate

NU CU FOARTE MULT TIMP ÎN URMĂ a apărut la Editura Tehnică o lucrare* de mare interes care abordează o problemă de actualitate pedagogică (dar nu numai) și anume proiectarea spațiilor pentru activitățile educative preșcolare.

Arhitectura școlară este astăzi unul din domeniile în plină efervescență, în care au loc numeroase căutări și chiar inovații spectaculoase. Eforturile de modernizare și inovare a învățămîntului s-au concentrat cu precădere asupra tehnologiei didactice, fapt de înțeles dacă avem în vedere ponderea acesteia în activitățile de predare-învățare. Dar s-a făcut constatarea că rezultatele obținute în această direcție sînt adesea sub cele așteptate. Una dintre cauze s-a dovedit a fi tocmai insuficienta preocupare pentru programele de arhitectură școlară ce mediază implementarea noilor tehnologii de învățămînt. Arhitectura școlară, deși nu intervine direct în procesul de învățămînt, trebuie integrată în paradigma modernizării și inovării didactice. S-a observat că unele inovații sînt stînjenite de spații școlare ce au fost gîndite — în multe privințe — pentru alte obiective și tehnologii didactice. De aceea se impun reamenajări și cel mai adesea inovări esențiale ale programelor de arhitectură școlară.

(Continuare în pag. 64)

Dr. EMIL PĂUN

* Silvia Păun, *Arhitectura programelor preșcolare*, Editura Tehnică (f.a.).

Proiectarea pedagogică: probleme și căi de construcție

Lect. univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU
Universitatea din București

ÎN ULTIMUL TIMP proiectarea pedagogică reprezintă unul din domeniile cele mai importante ale cercetării și practicii școlare din țara noastră[1]. Scopul său este de a asigura o fundamentare teoretică anticipativă a modului de realizare a activității instructiv-educative dirijate de profesor. Altfel spus, proiectarea pedagogică se referă la operațiile de construcție și organizare anticipativă ale obiectivelor, conținutului, strategiilor de dirijare a învățării, probelor de evaluare și mai ales ale relațiilor dintre acestea în condițiile unui mod specific de desfășurare a procesului de învățămînt. Din acest punct de vedere proiectarea pedagogică nu se confundă cu desfășurarea propriu-zisă a activității instructiv-educative, ci se finalizează în proiecte sau modele care sintetizează anticipativ conținutul său didactic. Presupoziția de bază a proiectării pedagogice este aceea că o activitate didactică ajunge să se desfășoare cu atît mai bine, cu cît a fost mai atent și mai aprofundat pregătită în prealabil. În continuare ne vom referi tocmai la căile de planificare și construcție anticipativă, aplicabile de profesor, în vederea pregătirii temeinice a viitoarei activități didactice din sala de clasă.

1. Specificul proiectării pedagogice

În raport cu perioada de desfășurare a activității instructive, două orizonturi de timp sînt esențiale: anterioritatea sau trecutul instruirii și evoluția viitoare așteptată. Dat fiind un timp t_1 în care se definește un proiect pedagogic, este necesară cunoașterea performanțelor anterioare în învățare (timpul t_0) și specificarea performanțelor așteptate după aplicarea sau realizarea proiectului pedagogic de dirijare a învățării (timpul t_2). Proiectarea pedagogică este astfel precedată mai întîi de o activitate diagnostică a cărei menire constă în culegerea de date și informații calitative și cantitative despre condițiile instructive prealabile ale învățării și despre performanțele obținute de elevi în învățarea anterioară. Aplicarea unor probe de cunoștințe, teste sau a altor instrumente de evaluare este calea cea mai adecvată de culegere a datelor sau informațiilor privind stadiul învățării în care se află elevii înainte de a participa la un nou ciclu instructiv. Acestor date li se pot adăuga cele care privesc mediile instructive în care au fost integrați elevii. Datele obținute sînt supuse prelucrării și analizei calitative în vederea elaborării unui *diagnostic pedagogic*. Conținutul acestuia rezidă în ansamblul informațiilor cantitative și calitative despre activitatea școlară precedentă a elevilor și stadiul învățării în domeniul avut în vedere (respectiv: la o disciplină, în activitatea practică etc.).

Diagnosticul pedagogic vizează mai ales clasa de elevi (prin agregarea informațiilor despre fiecare elev), *finalizîndu-se în concluzii* despre *gradul de omogenitate* sau *eterogenitate al performanțelor în grup, nivelul mediu al clasei, lipsurile sistematice în cunoștințe* etc. Analiza diagnostică împreună cu specificarea obiectivelor pedagogice ale disciplinei predate constituie temeiul desfășurării *analizei prognostice. Prognoza include trei componente de referință:*

a) o componentă previzională rezultată din analiza prospectivă a evoluției probabile a performanțelor elevilor în învățare prin raportare la obiectivele specificate și la condițiile subiective și obiective ale instruirii;

b) o componentă axiologică manifestată prin raportarea opțiunilor instructive

[1] Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, Secțiunea a II-a: Instruirea eficientă (ghiduri, modele și exemple de proiectare și realizare a activităților didactice), (elaborată în colaborare cu Ioan Negreț). Buc., E.D.P., 1983. Ion T. Radu, *Proiectarea activității didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 10 și nr. 11, 1983. Au mai fost publicate și alte articole în „Revista de pedagogie", iar majoritatea metodicilor recent apărute prezintă informații despre proiectarea pedagogică.

sistemul valoric pedagogic luat ca referință în vederea specificării valorilor ce urmează a fi realizate;

c) o componentă instructivă care constă în detalierea programelor instructive de realizare a performanțelor anticipate.

Analiza prognostică se finalizează în alcătuirea proiectelor pedagogice. Proiectarea pedagogică sintetizează operațiile de stabilire a raporturilor dintre componentele unui program de instruire în vederea unei astfel de dirijări a învățării încît să se obțină performanțele dorite. Programul de instruire include, la nivel proiectiv, următoarele *componente fundamentale:*

a) obiectivele operaționale;
b) conținutul (date, informații, formule, enunțuri, probleme etc.);
c) strategiile de dirijare a învățării.

Prin aplicarea unei anumite strategii profesorul urmărește realizarea unui obiectiv în vederea concretizării în anumite rezultate școlare.

Problema care se pune proiectării pedagogice constă în elaborarea unor astfel de combinații între strategiile pedagogice disponibile și obiectivele instructive formulate încît să se realizeze criteriul de optimalitate al maximizării performanțelor elevilor în învățare. Rezolvarea acestei probleme a preocupat mai mulți cercetători, propunîndu-se *diferite variante pe proiectare pedagogică.* Dintre aceste variante *următoarele trei perspective de rezolvare* au fost analizate, experimentate și aplicate cu mai multă insistență:

1. **Perspectiva decizională** — analizează funcția de decizie a profesorului, considerată ca parte componentă a structurii paradigmatice a status-rolului manifestat, și avansează o teorie a predării centrată pe procesul de luare a deciziilor în diferite situații pedagogice.[1] În activitatea sa profesorul se află adeseori confruntat cu necesitatea de a lua decizii, adică de a alege o modalitate optimă de acțiune instructivă din două sau mai multe variante disponibile sau posibile. Modul de adecvare a strategiilor de predare și învățare la obiectivele educaționale formulate depinde în esență de practica decizională a profesorului. În acest sens, predarea poate fi considerată ca o activitate de elaborare și luare de decizii pedagogice. Practica decizională din predare poate să fie limitată în manifestările ei de spiritul rutinier de abordare a instruirii sau poate fi favorizată de propria capacitate a profesorului de a se adapta cu flexibilitate la cerințele funcționale ale activității instructiv-educative curente, care nu pot fi planificate integral dinainte. Oricum, formularea unei decizii este similară cu instituirea unei ipoteze privind evoluția probabilă a procesului instructiv. Profesorul este considerat ca un constructor activ de evenimente, sensibil față de informația pe care o primește despre efectele acțiunilor sale. Nefiind în funcție de schimbările intervenite în activitatea pedagogică și în cea de învățare, se autocontrolează prin utilizarea feed-back-ului informațional. Deciziile trebuie formulate în diferite etape ale proiectării pedagogice: în opțiunea pentru o teorie sau alta a predării sau învățării; în operarea cu informația diagnostică; în elaborarea programelor de instruire; în cursul desfășurării instruirii; în evaluarea rezultatelor școlare etc. Proiectarea pedagogică este astfel privită ca activitatea de formulare și luare a deciziilor în vederea definirii și aplicării flexibile, creatoare a programelor de instruire.

2. **Perspectiva psihologică** se concentrează în principal asupra evenimentelor instructive abordate în cadrul lecției. Orice eveniment este considerat ca o schimbare sau un rezultat al învățării (în cazul elevului) sau al aplicării unei strategii instructive (în cazul profesorului). Evenimentele instructive constau într-o succesiune de operații, acțiuni, comunicări ce se manifestă de-a lungul duratei lecției cu scopul de a stimula și susține realizarea optimă a învățării. R. M. Gagné și L. Y. Briggs[2] consideră că răspunsul la întrebarea „ce evenimente instructive alegem și cum să se succeadă acestea în cadrul unei lecții?" este fundamental pentru definirea unui proiect pedagogic. Alegînd drept criteriu de referință al proiectării pedagogice realizarea optimă a învățării, autorii definesc evenimentele instructive succedate într-o lecție în funcție de condițiile învățării.[3] În consecință sînt specificate următoarele evenimente: captarea și păstrarea atenției; enunțarea (comunicarea) obiectivelor urmărite; reactualizarea elementelor învățate anterior; prezentarea materialului stimul (noile cunoștințe etc.); asigurarea „dirijării învățării"; asigurarea conexiunii inverse; evaluarea performanțelor; fixarea celor învățate; transferul (aplicarea) cunoștințelor. Unele dintre aceste evenimente pot fi dominante într-un proiect de lecție, altele pot lipsi, succesiunea lor nu este strictă. În raport cu obiectivele fixate sînt selectate evenimentele adecvate și ordonate într-o desfășurare probabilă, putînd oricînd să intervină alte evenimente datorită unor factori neprevăzuți.

Perspectiva psihologică asupra proiectării programelor de instruire se bazează pe analiza învățării și pe definirea evenimentelor instructive integrate menite să asigure dirijarea învățării.

3. **Perspectiva didactică** a cunoscut o îndelungată tradiție de aplicare și a constat în

[1] N. L. Gage, *Toward a cognitive theory of teaching;* F. J. McDonald, *A model of the decision-making process,* în M. D. Glock (ed); *Guiding learning. Readings in educational psychology,* New York, John Wiley and Sons, 1971.

[2] R. M. Gagné, L. Y. Briggs, *Principii de design ale instruirii,* București, E.D.P., 1977.
[3] Cf. R. M. Gagné, *Condițiile învățării,* București, E.D.P., 1975.

elaborarea planurilor de lecție. Ea se concentrează pe profesor, oferind forme standardizate de acțiune în funcție de tipul lecției (de comunicare, fixare, verificare etc.).

Problema centrală a acestui gen de proiectare didactică rezidă în definirea „momentelor" lecției într-o succesiune standardizată în forma caracteristică lecției: momentul organizatoric, verificarea cunoștințelor anterioare, anunțarea scopului lecției noi, comunicarea noilor cunoștințe, fixarea. În cadrul acestei succesiuni profesorul își formulează acțiunile sau interacțiunile, comunicările sau chestionările. Perspectiva didactică asupra proiectării instruirii s-a concretizat în algoritmi organizatorici simpli ai lecțiilor, fără a se preocupa în suficientă măsură de conținutul pedagogic al „momentelor" sau „secvențelor" unei lecții. Esențialul constă în respectarea integrală a succesiunii algoritmice și nu în condițiile aplicative ale unui program de instruire adecvat dirijării tipurilor variate de învățare.

În timp ce perspectiva psihologică derivă „evenimentele" instruirii din analiza proceselor și condițiilor învățării, perspectiva didactică propune o succesiune de secvențe menite să orienteze activitatea profesorului abstracție făcînd, cel puțin teoretic, de specificul învățării practicate de elev. Prima presupune o cunoaștere amănunțită a învățării și oferă libertate de acțiune profesorului în planificarea evenimentelor instruirii; a doua construiește algoritmi și insistă asupra aplicabilității lor în funcție de anumite norme sau principii. Perspectiva decizională formulează o direcție fecundă de realizare a proiectării pedagogice, însă fără a se baza pe suficiente informații privitoare la specificul și condițiile de elaborare și luare a deciziilor în stările de incertitudine specifice activității instructiv-educative. Ea se bazează tacit pe persupoziția raționalității integrale și tehnice a instruirii, ca dirijare a învățării, deși, în realitate, instruirea este nu numai o activitate tehnologică, ci și o artă didactică sau pedagogică.

Date fiind experiențele acumulate pînă în prezent și limitele perspectivelor menționate, este necesar să formulăm în continuare locul sau poziția proiectării pedagogice în ansamblul activității cadrului didactic, direcțiile de diferențiere și aplicabilitate care îi sînt specifice. Schema de mai jos prezintă locul proiectării în ansamblul activității pedagogice (vezi fig. 1).

Diferitele acțiuni care preced sau urmează proiectării pedagogice se definitivează în funcție de timp. Mai întîi, luăm ca referință o perioadă inițială t_0 din timpul de instruire. Această perioadă constituie obiectul unei analize diagnostice prin care se urmărește să se stabilească: nivelul cunoașterii asimilate de elevi, stadiul de dezvoltare a capacităților mentale, mediul social, cultural și economic de proveniență familială a elevilor,

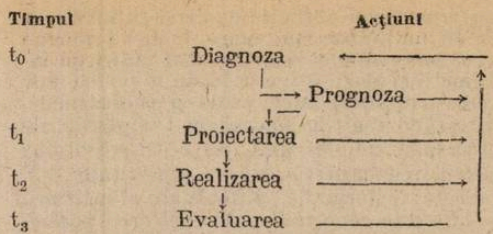


Fig. 1 — Locul proiectării în ansamblul activității pedagogice

caracteristicile psihosociale ale grupurilor de elevi, trăsăturile proceselor instructive prealabile. Informațiile subsumate acestor indicatori sînt raportate la obiectivele viitoarei activități instructive și la formulările prognostice privind evoluția probabilă a proceselor instructive și a performanțelor în învățare. Pe aceste temeiuri se procedează la proiectarea pedagogică menită să se finalizeze în diferite proiecte de programe instructive. Prin natura ei proiectarea pedagogică anticipează activitatea afectivă de realizare a programului de instruire și a performanțelor în învățare din orizontul t_2 al timpului de instruire. Prin evaluare măsurăm și apreciem gradele de realizare, obținînd informații pentru o nouă activitate de diagnosticare și de reluare a ciclului de proiectare sau de corectare a programelor de instruire definite prin proiectarea pedagogică (fig. 1).

2. Operații integrate în proiectarea pedagogică

Proiectarea pedagogică rezidă, așadar, într-un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfășurării procesului instructiv-educativ. În ultimă instanță ea se finalizează în programe diferențiate de instruire. Pentru aceasta este necesară o *anumită succesiune a operațiilor de proiectare*, după cum urmează: *1)* definirea criteriului de optimalitate; *2)* stabilirea orizonturilor de referință din timpul de instruire; *3)* analiza componentelor și a relațiilor dintre ele în cadrul programelor de instruire. Să ne referim în continuare la fiecare set de operații.

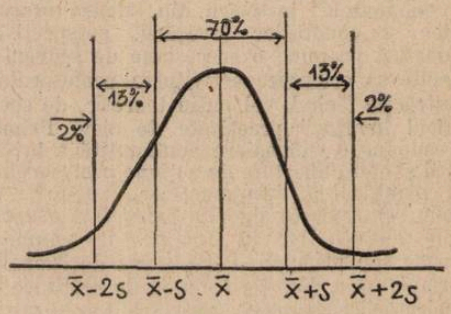
2.1. **Definirea criteriului de optimalitate.** Procesul de instruire trebuie astfel realizat încît să se finalizeze în anumite rezultate ale elevilor în învățare manifestate prin stocarea și reproducerea unei cantități de informații, însușirea și aplicarea unor deprinderi, dezvoltarea capacităților mentale etc. Fiind un proces finalist, instruirea este ghidată de obiective. Prin dirijarea învățării profesorul urmărește realizarea obiectivelor prestabilite. Rezultatele școlare ale elevilor, raportate, prin evaluare, la obiective și la un sistem de valori pedagogice și sociale, dau măsura performanțelor în învățare.

Problema optimalității activității instructive se referă la nivelul așteptat și realizat al

performanţelor obţinute de elevi în învăţare. Cu cît un număr mai mare de elevi ajunge să-şi însuşească o cantitate mai mare de informaţii şi să-şi dezvolte la un nivel cît mai înalt deprinderi intelectuale şi profesionale, date fiind limitele spaţiale şi temporale ale procesului de instruire, cu atît activitatea instructiv-educativă are o eficacitate mai ridicată. Criteriul de optimalitate al instruirii şcolare este reprezentat de creşterea performanţelor în învăţare ale elevilor.

Din punct de vedere pedagogic, performanţele elevilor în învăţare pot fi caracterizate în funcţie de mai multe criterii. Criteriile utilizate sînt corelate nu numai în vederea caracterizării, ci şi a formulării performanţelor standard[4] pentru un elev, pentru o clasă de elevi sau pentru toţi elevii aflaţi într-un anumit ciclu de instruire. Performanţele standard sînt formulate în termeni relativi sau de conţinut. În termeni de conţinut referinţele performanţelor standard sînt reprezentate de obiectivele operaţionale de tip cognitiv, comportamental sau/şi afectiv repartizate pe o disciplină, pe un set de discipline sau pe activităţi (cognitive, productive etc.). Fiecare rezultat şcolar este raportat la un anumit obiectiv operaţional pentru a se măsura gradul lor de corespondenţă şi nivelul performanţei. În termeni relativi analizăm performanţa unui elev prin comparaţie cu performanţele altor elevi din acelaşi grup, din alte clase paralele sau din alte perioade de instruire. Cel mai adesea analiza în termeni relativi a performanţelor standard se desfăşoară la nivelul colectivităţilor şcolare, începînd cu clasa de elevi şi terminînd cu totalitatea fluxurilor de elevi cuprinşi într-un anumit ciclu de şcolarizare. Analiza urmăreşte să stabilească distribuţia procentuală a rezultatelor şcolare ale elevilor exprimate prin note în cadrul unei colectivităţi. Repartiţiile procentuale sînt raportate la un criteriu standard şi se apreciază gradul său de realizare. De exemplu, se pot formula ca performanţe standard: lichidarea repetenţiei în învăţămîntul primar; proporţia elevilor cu media 10 la o disciplină să fie de 25%, proporţia restanţelor să nu depăşească 2%.

Între cele două forme de definire a performanţelor standard (relativă şi de conţinut) există legături strînse. Analiza în termeni relativi presupune în mod tacit respectarea anumitor standarde de conţinut, iar performanţele de conţinut nu exclud ci presupun realizarea anumitor standarde relative. În acest sens, au fost dezvoltate şi aplicate două teorii ale instruirii. O teorie tradiţională, care a fost şi este încă dominantă în multe sisteme de învăţămînt, consideră că realizarea performanţelor elevilor în învăţare este profund diferenţiată şi selectivă. În consecinţă, trebuie să existe un evantai cuprinzător al standardelor instructive de la nivelul celor inferioare şi accesibile tuturor pînă la nivelul celor superioare şi accesibile numai unei minorităţi. Date fiind distribuţia inegală a aptitudinilor intelectuale în rîndul populaţiei şcolare şi caracterul ierarhic al învăţămîntului, este nevoie să se realizeze o selecţie a elevilor în funcţie de accesul lor la anumite standarde de conţinut. Modelul teoretic al selecţiei a fost oferit de baza ştiinţifică a faimoasei „curbe în formă de clopot" introdusă la începutul acestui secol de Gauss pentru studierea diferenţelor individuale. Aceasta este o reprezentare grafică a distribuţiei normale sau a legii hazardului (fig. 2).



x — media aritmetică sau tendinţa centrală;
s — deviaţia standard

Fig. 2. — Intervale pe curba distribuţiei normale

Valoarea centrală este reprezentată de performanţa medie. La distanţa de o deviaţie standard de o parte şi alta a mediei sînt situaţi 70% (mai precis 68,26%) dintre elevii unei colectivităţi şcolare. De o parte a acestui interval, la distanţa de două deviaţii standard, sînt situaţi elevii buni în proporţie de 13%, iar de cealaltă parte, tot în proporţie de 13%, elevii mediocri. La extremele acestor intervale sînt situaţi elevii foarte buni (2%) şi elevii foarte slabi (2%). Criteriile de notare şi toate instrumentele de diagnosticare şi evaluare a performanţelor şcolare ale elevilor au fost astfel elaborate şi standardizate încît să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuţiei normale. Aceasta înseamnă că mai întîi au fost definite în termeni relativi sau procentuali performanţele standard conform modelului teoretic al distribuţiei normale. Apoi, luînd ca referinţă cerinţele acestei distribuţii, au fost elaborate în termeni de conţinut standardele instructive. Acestea din urmă au fost astfel ierarhizate sau elaborate încît unii elevi aveau acces sau atingeau numai

[4] Uneori performanţele standard sînt numite pur şi simplu standarde ale instruirii. Termenul de standard are o valoare intrinsecă proprie şi se prezintă ca unitate de măsură etalon. Acest sens este însă puternic relativizat în teoria instruirii. El este asociat termenului de performanţă pentru a indica măsura realizării anumitor obiective ale instruirii sau a anumitor cerinţe social-economice faţă de învăţămînt. Dată fiind variabilitatea rezultatelor şcolare ale elevilor a apărut problema raportării acestora la anumite criterii-standard în funcţie de care să se aprecieze eficacitatea instruirii sau a şcolarizării în general.

nivelul standardelor inferioare iar alții înaintau în realizarea standardelor superioare. Dificultățile cele mai mari au apărut în construirea strategiilor de instruire. Formele globale sau frontale de organizare sau desfășurare a instruirii, predominante în procesul tradițional de învățămînt pe clase și lecții, au fost în contradicție cu necesitatea ierarhizării diferențiate a elevilor în funcție de performanțe, mai ales dacă se solicită să scadă proporția elevilor clasați ca mediocri sau foarte slabi. De aceea s-au propus diferite strategii de individualizare a instruirii a căror aplicare a fost însă profund îngreunată de organizarea grupală a elevilor pe clase eterogene ca nivel al performanțelor. Cercetările ulterioare au demonstrat că procedeul de definire a standardelor instructive, luînd ca referință curba lui Gauss, generează ceea ce Rosenthal și Jacobson[5] au numit „efectul Pygmalion" în învățămînt: așteptările cadrelor didactice față de distribuția performanțelor școlare ale elevilor sînt reproduse de elevii înșiși prin rezultatele în învățare. Performanțele sau standardele relative (procentuale) se autorealizează. Elevii tind să se identifice cu o anumită poziție pe curba distribuției normale. Eșecul școlar exprimă nu atît incapacitatea reală aunui elev, cît consecința clasării și identificării lui timpurii cu o anumită poziție din distribuția standard propusă. În consecință, absolutizarea funcției orientative a standardelor relative, procentuale are efecte negative asupra modului de concepere a standardelor de conținut și asupra dezvoltării potențialului fiecărui elev. Strategiile de instruire au fost și ele oscilante, tinzînd spre individualizare sau spre uniformizare forțată cu scopul de a realiza standardele relative preformulate.

În opoziție cu această practică instructivă și cu teoria care a fundamentat-o, în deceniul al optulea s-a dezvoltat o nouă teorie cu privire la formularea performanțelor standard și a strategiilor instructive de realizare. Inițiatorii acesteia sînt Carroll, Bloom, Bonboir etc.[6]. Una din premisele teoriei „învățării depline" (mastery learning) sau ale „pedagogiei eficacității generale în învățare", cum este denumită de specialiști, este formulată de pedagogul belgian Gilbert de Landsheere[7] pornind de la ceea ce el consideră a fi „mitul periculos al curbei lui Gauss" bazat pe confuzia pedagogică dintre obiectivele de selecție ale testelor de aptitudini și obiectivele formative ale instruirii. În locul unei instruiri orientată spre selecție este necesară instituirea unei activități educative care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-și dezvolta la maximum potențialul intelectual. Eșecul școlar nu este efectul incapacității funciare a elevului, ci expresia ineficacității metodelor de instruire aplicate. În consecință, este necesară eliminarea selecției școlare prin definirea performanțelor corespunzătoare eșecului și rentabilizarea la maximum a învățămîntului prin generalizarea succesului școlar. În locul curbei în formă de clopot trebuie promovată curba în formă de J în conformitate cu care circa 95% dintre elevi vor atinge nivelul unor performanțe acceptabile. Pentru aceasta trebuie altfel definite performanțele școlare standard și altfel constituite strategiile pedagogice de realizare. Unei tendințe de egalizare a performanțelor trebuie să-i corespundă practici inegale, diferențiate de instruire și învățare[8]. De aceea *modelul instructiv* al *„învățării depline"* se orientează către: *a)* analiza performanțelor standard cu referire la obiectivele de conținut ale învățării; *b)* eșalonarea diferențiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup de elevi; *c)* evaluarea rezultatelor școlare și nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării și ajungerea la o distribuție uniformă a performanțelor într-o colectivitate școlară. Spre deosebire de modelul instructiv precedent, „pedagogia eficacității generale" formulează în primul rînd standardele de conținut în forma obiectivelor instruirii și tinde să aplice acele strategii de instruire prin care să fie generalizate și uniformizate performanțele, înlăturîndu-se cît mai mult semnificațiile standardelor relative, procentuale. În timp ce primul model pornea de la anumite standarde relative, centrate pe selecția școlară, și formula standardele de conținut în conformitate cu cerințele realizării diferențiate pe intervalele curbei distribuției normale a lui Gauss, modelul învățării depline se concentrează mai întîi pe standardele de conținut și ajunge la consecința înlăturării standardelor relative. În ultima alternativă se ajunge la practici selective și la neglijarea pedagogică a elevilor foarte slabi sau a celor foarte buni. În a doua se tinde spre o egalizare forțată, spre uniformizarea standardelor de conținut la un nivel minimal definit în mod convențional. Deși performanțele standard sînt formulate cu referire la domeniul conținutului și al distribuției proporțiilor relative, în realitate se dă prioritate, chiar se exagerează, funcția orientativă a unora sau celorlalte. Este necesar totuși ca elaborarea standardelor instructive relative și de conținut să se facă în mod corelat și ținînd cont de interdependențele reale și posibile dintre ele în activitatea instructivă efectivă.

Criteriul de optimalitate al proiectării pedagogice vizează creșterea performanțelor în învățare ale elevilor în termeni relativi și de conținut. Formularea unei performanțe standard în termeni relativi trebuie asociată de îndată cu un corespondent adecvat în termeni

[5] R. A. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston. 1968.

[6] C. Birzea, *La pédagogie du succès*, Paris, PUF, 1982.

[7] G. de Landsheere, *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles, Editions Labon, 1971, p. 211.

[8] B. S. Bloom, *Human characteristics and school learning*, New York, Mc Graw Hill, 1976, p. 215.

de conținut. *Criteriul de optimalitate formulat în termeni relativi pentru a colectivitate școlară vizează: a)* maximizarea performanței medii; *b)* minimizarea variabilității performanțelor, adică a abaterilor de la medie. Dacă vom considera fiecare din aceste componente în mod separat consecințele pot deveni și negative. Astfel, maximizarea performanței medii la nivelul unui grup (clase) de elevi se poate îndeplini prin stimularea unui subgrup de elevi foarte buni ale căror performanțe vor compensa și performanțele inferioare ale elevilor foarte slabi. Profesorul lucrează numai sau în principal cu elevii foarte buni și îi neglijează pe cei mediocri sau slabi. Performanța medie la nivelul grupului crește, dar odată cu aceasta crește și variabilitatea performanțelor sau numărul abaterilor de la medie. Dacă se adoptă numai ideea minimizării variabilității performanțelor în grup există riscul de a se ajunge la o uniformizare forțată a elevilor în grup fără a oferi fiecărui elev posibilitatea de a-și realiza interesele și valorifica cît mai deplin potențialul intelectual de care dispune. De aceea cele două laturi ale criteriului de optimalitate formulat în termeni relativi trebuie considerate interdependente, adică maximizarea performanței medii să se realizeze odată cu minimizarea variabilității sau a numărului de abateri de la media generală a grupului.

Realizarea criteriului de optimalitate formulat în termeni relativi presupune în mod necesar cunoașterea și realizarea standardelor de conținut corespunzătoare. Standardele de conținut pot varia de la nivelul minimal pînă la cel maximal în funcție de gradul de dificultate sau accesibilitate al problemelor pe care le vizează. Standardele minimale de conținut corespund cerințelor fără satisfacerea cărora un elev nu poate fi considerat ca absolvent al unui ciclu de școlarizare sau promovat la o disciplină.

Standardele maximale au un caracter opțional (nu sînt obligatorii pentru fiecare elev) și vizează cunoștințe, probleme, deprinderi etc. de dificultate mare pentru elevii aflați pe o anumită treaptă a timpului sau ciclului de instruire. Între standardele minimale și cele maximale există trepte progresive de trecere. Fiecărui elevi i se oferă astfel posibilitatea ca pe temeiul satisfacerii cerințelor corespunzătoare standardelor minimale să înainteze pînă la nivelul performanțelor maxime.

Instituirea criteriului de optimalitate pînă la nivelul performanțelor maxime în forma corelată și interdependentă a performanțelor standard de conținut și relative orientează analiza componentelor programului de instruire. Totodată, elaborarea programelor de instruire se realizează în mod diferențiat în funcție de orizontul de timp luat ca referință.

2.2. **Orizonturi în timpul de instruire.** Timpul de instruire este organizat pe cicluri școlare (primar, gimnazial, liceal, terțiar sau superior), pe ani de studiu, trimestre sau semestre, zile și ore. Fiecare din aceste perioade este un orizont din timpul de instruire. Proiectareă pedagogică se confruntă cu exigențe diferite atunci cînd se schimbă orizontul de timp luat ca referință. Astfel, *proiectarea pedagogică a unui ciclu de școlarizare este diferită de proiectarea pedagogică aplicată la o disciplină predată la un an de studii sau de proiectarea pedagogică a unei lecții.* În acest sens *putem distinge* între: *a)* proiectarea globală și *b)* proiectarea eșalonată. Proiectarea globală are ca referință o perioadă mai cuprinzătoare din timpul de instruire, de la un ciclu școlar pînă la un an de studii. Forma cea mai evidentă a proiectării globale își găsește expresie în elaborarea obiectivelor generale ale unui ciclu școlar și în construcția planurilor de învățămînt și programelor analitice. Proiectarea eșalonată se manifestă prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții. Din punctul de vedere al relațiilor dintre cele două forme de proiectare, se poate spune că proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Realizarea obiectivelor proiectării globale depinde de rigurozitatea și eficacitatea proiectării eșalonate. Aceste tipuri de dependențe sînt concordante cu o concepție deterministă despre timpul de instruire. Conform acestei concepții, performanțele unei perioade de instruire depind de performanțele anterioare și determină, la rîndul lor, performanțele viitoare. Să considerăm o perioadă inițială t_0 și perioadele succesive de timp (t_1, t_2... t_{n-1}, t_n). În intervalul dintre două perioade se aplică un program de instruire care conduce la anumite performanțe în învățare. Dacă elevul se află în starea s_1 în momentul t_1, în urma desfășurării învățării în intervalul dintre momentele t_1 și t_2 se presupune că elevul va trece în starea s_2 de învățare. Fiecărui program aplicat de instruire îi este asociată o probabilitate de tranziție sau a schimburilor produse în cunoștințele elevului sau în nivelul său de inteligență. Cunoscînd aceste probabilități de tranziție putem anticipa asupra devenirii probabile a personalității elevului implicat în programe eșalonate de instruire. Întrucît aplicarea unui program de instruire este condiționată de performanțele anterioare în învățare, rezultă că în instruire nu se pot realiza salturi peste succesiunea normală a timpului și peste satisfacerea condițiilor asociate standardelor minimale de conținut. De exemplu, dacă elevul nu și-a însușit deprinderile elementare de citit, scris și calcul aritmetic în ciclul primar de școlarizare, el nu poate fi integrat în mod adecvat în ciclul gimnazial. Necunoașterea calculului aritmetic este o piedică insurmontabilă în calea predării alge-

brei. Există, deci, o condiționare sau o determinare progresivă a performanțelor în învățare. Fiecărui orizont din timpul pedagogic i se asociază programe adecvate de instruire și standarde specifice în învățare. Desigur că învățarea poate fi accelerată, astfel că standardele minimale pot fi realizate într-un interval mai scurt de timp decît cel planificat inițial. Totuși, accelerarea învățării nu poate fi confundată cu inducerea unor salturi peste anumite programe de instruire eșalonate în timp.

Cadrul didactic operează cel mai adesea cu proiectarea pedagogică specifică unei discipline sau grup de discipline pentru *trei orizonturi temporale: a)* anul de studii; *b)* trimestrul școlar; *c)* lecția. În consecință, componentele programelor de instruire sînt elaborate și corelate ținînd cont de deschiderile acestor orizonturi din timpul de instruire.

Activitatea de cercetare a elevilor liceului pedagogic în cadrul practicii pedagogice

Prof. dr. DUMITRU ȘERBĂNESCU
Liceul Pedagogic din Ploiești

1. REFERINDU-SE LA SARCINILE IMPORTANTE CE REVIN ÎN VIITOR CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN TOATE DOMENIILE, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta la Plenara C.C. al P.C.R. din 14—15 noiembrie 1983: „În mod corespunzător și învățămîntul nostru trebuie să se angajeze mai hotărît în cercetare, dar să acorde în continuare și o atenție mai mare ridicării nivelului de pregătire al cadrelor, al specialiștilor..." Această amplă acțiune de reașezare a învățămîntului pe temelii științifice, este necesar să se desfășoare la toate nivelurile, să capete un caracter de masă. Fiecare educator trebuie să devină un cercetător la locul său de muncă, un participant conștient și competent la procesul de modernizare a propriei activități, să se adapteze creator la situațiile noi. Pentru ca educatorii să poată desfășura cu succes activitatea de cercetare este necesar ca ei să fie informați și formați în acest sens. Liceelor pedagogice ca și instituțiilor de învățămînt superior care pregătesc viitoare cadre didactice le revin însemnate atribuții în acest sens.

2. Pornind de la acest deziderat ne-am propus să desfășurăm cu elevii ultimului an al Liceului Pedagogic din Ploiești, o *activitate sistematică de pregătire pentrn munca de cercetare pedagogică.*

Obiectivul fundamental urmărit a fost de a forma la elevii liceului pedagogic priceperi și deprinderi de cercetare pedagogică, de a-i înarma cu capacități de investigare sistematică, de cercetare, folosind o metodologie adecvată, de a-i obișnui să desfășoare propria muncă pe bază de rigurozitate științifică, de probare, de verificare.

S-a avut în vedere mai puțin descoperirea unor metode, mijloace sau forme noi de muncă instructiv-educativă (care sînt mai puțin posibile la nivelul lor de cunoaștere și experiență) și mai mult familiarizarea lor cu munca de cercetare pedagogică.

Obiectivele pe care ni le-am propus au fost:
— Stimularea creativității didactice, formarea și dezvoltarea capacităților adaptative la situațiile noi, la cerințele în continuă transformare ale proceselor instructiv-educative la viitoarele cadre didactice din învățămîntul primar.
— Dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de a se documenta în vederea cercetării, de a emite ipoteze, de a observa sistematic, de a experimenta, de a folosi instrumentele convorbirii, anchetei, analizei produselor activității etc., de a prelucra materialul adunat, a formula concluzii.
— Dezvoltarea la elevi a unor capacități intelectuale, interese de cunoaștere, trăsături de voință și caracter specifice activității de cercetare pedagogică.

Am pornit de la *ipoteza* că printr-o muncă de îndrumare sistematică și prin exerciții organizate, bazate pe participare conștientă și motivată se pot forma la elevi capacitățile de investigare, de cercetare științifică, deprinderi de observare, de experimentare, de interpretare a datelor obținute etc.

Am considerat că practica pedagogică a elevilor în școlile de aplicație, oferă condiții favorabile unor activități de cercetare științifică și că elevii dispun de posibilități intelectuale, afectiv-motivaționale, acționale, necesare unei asemenea activități. Am presupus că prin activitățile de cercetare se vor putea optimiza procesele instructiv-educative la

clasele unde desfăşoară practica, se vor putea rezolva pe baze ştiinţifice unele dificultăţi, se vor putea evidenţia unele procedee pozitive de muncă, unele materiale interesante etc. Toate acestea vor putea contribui substanţial la perfecţionarea pregătirii profesionale a elevilor, îi va putea înarma cu instrumente de muncă specifice învăţământului modern, cu algoritmi de investigare, cu manieră ştiinţifică de acţiune, cu spirit novator, îndrăzneală creatoare.

3. În vederea realizării obiectivelor propuse am căutat să asigurăm un cadru adecvat, condiţii favorabile observării ştiinţifice, experimentării: clase, orare, lecţii, mijloace etc., corespunzătoare, sprijin din partea învăţătorilor de la clasele de aplicaţie. Elevii au fost instruiţi iniţial, li s-au dat explicaţii, li s-au recomandat materiale bibliografice, li s-au făcut demonstraţii, au fost antrenaţi în exerciţii preliminare. De mare însemnătate a fost stimularea motivaţiei pozitive legată de munca de cercetare, trezirea curiozităţii ştiinţifice, a intereselor de autoperfecţionare pe această cale. S-a împletit în permanenţă îndrumarea elevilor cu independenţa şi iniţiativa lor în acţiune. Astfel, în alegerea temelor, stabilirea strategiilor didactice li s-a lăsat acestora o mare libertate de acţiune.

4. Tematica activităţilor de cercetare a fost stabilită pe baza studierii realităţilor întîlnite în munca cu elevii claselor I—IV de la şcolile de aplicaţie. Pe această bază elevii au trecut la desfăşurarea primei etape a activităţii de cercetare care a cuprins: conturarea problemei de investigat, stabilirea obiectivelor, formularea ipotezei, alegerea metodelor, planificarea.

Iată cîteva dintre problemele pe care şi le-au propus spre rezolvare: posibilităţi de cunoaştere a aptitudinilor, temperamentului, caracterului copiilor, modalităţi de îndrumare corespunzătoare a acestora, metode şi procedee de însuşire activă şi conştientă a cunoştinţelor, educarea moral-patriotică a elevilor, *educaţia prin muncă şi pentru muncă* prin lecţii şi alte activităţi, posibilităţi de formare a noţiunilor ştiinţifice, a bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume, educaţia multilaterală prin activităţile pionereşti, orientarea şcolară şi profesională etc.

Elevii au manifestat iniţial tendinţa să formuleze ipoteze care nu corespundeau scopului urmărit, exprimate prolix. Li s-au dat îndrumări corespunzătoare în acest sens, iar exerciţiile din faza de pregătire i-au ajutat să contureze în final ipoteze mai corecte, mai clar şi mai concis exprimate, corespunzătoare obiectivelor.

5. Metodele utilizate cu precădere au fost: *observarea, experimentul, testul, convorbirea, ancheta, analiza produselor activităţii, studiul de caz etc.*

Deoarece iniţial în cadrul observării elevii nu se opreau întotdeauna la faptele mai importante, nu aveau o viziune unitară asupra aspectelor urmărite s-a simţit nevoia unei grile de categorii ca instrument de înregistrare a datelor.

Pentru observarea activităţii propunătorilor s-a folosit fişa de evaluare experimentată în cadrul liceului. Pentru observarea activităţii elevilor din clasele I—IV s-a elaborat o grilă de categorii specială. În elaborarea acestei grile s-a folosit metoda activităţii de grup. Sugestiile grupelor au fost apoi supuse discuţiilor colective selectîndu-se următoarele categorii: urmărirea de către copii cu atenţie şi interes a activităţilor din oră, numărul şi calitatea răspunsurilor şi capacitatea de a face legături logice, modul de exprimare, capacitatea de aplicare (gradul de formare a priceperilor şi deprinderilor) , manifestarea unor trăsături de caracter (sîrguinţă, independenţă, perseverenţă) etc.

Pentru a nu limita cîmpul de observare, s-a sugerat elevilor să folosească şi însemnările libere.

Experimentul a constituit metoda de bază folosită de elevii practicanţi în activitatea de cercetare. Într-o primă fază s-au manifestat incertitudini, stîngăcii. Astfel, elevii practicanţi nu şi-au clarificat suficient scopurile urmărite, nu şi-au formulat ipoteze de lucru sau le-au formulat confuz, nu operau corect cu variabilele independente, nu puteau urmări efectele obţinute ş.a.

Îndrumările primite pe parcurs, şi mai ales exerciţiile aplicative, i-au ajutat să înlăture aceste dificultăţi.

Pentru a se putea suprinde cu mai multă obiectivitate modificările ce s-au produs în urma intervenţiilor (variabilele dependente) s-a simţit nevoia unor indicatori mai precişi care să evidenţieze aceste rezultate. Aceşti indicatori, elaboraţi, de asemenea, prin antrenarea elevilor practicanţi în activităţi de grup, au fost exprimaţi în termeni comportamentali, deduşi din obiectivele operaţionale: să descrie structurile, să arate componentele, să definească noţiunile, să exemplifice, să explice cauzele, efectele, să analizeze-sintetizeze, să compare, să generalizeze, să efectueze exerciţii, lucrări, să rezolve probleme etc.

Menţionăm cîteva dintre experimentele efectuate de elevi: Procedee de însuşire conştientă şi activă a cunoştinţelor la obiectul geografie; cl. a III-a; Dezvoltarea atitudinii comuniste faţă de muncă prin lecţiile de citire la cl. a III-a; Impletirea intuiţiei cu dialogul în lecţiile de lucru manual; Educarea sentimentului de dragoste de patrie prin lecţiile de geografie la cl. a III-a; Posibilităţi de educare a creativităţii copiilor şcolari mici prin lecţiile de desen şi lucru manual; Posibilităţi de corectare a tulburărilor de limbaj efectuată de învăţător etc. S-a folosit şi tehnica claselor experimentale şi de control.

De menționat faptul că toți elevii care au folosit metoda testelor nu au interpretat datele furnizate de acestea luate în sine, izolat, ci numai în combinare cu informațiile obținute prin celelalte metode (convorbire, anchetă, observare). Printre temele de cercetări în cadrul cărora s-au folosit testele menționăm: cunoașterea elevilor din cl. a III-a cu aptitudini pentru matematică și îndrumarea lor corespunzătoare, modalități de cunoaștere a unor particularități ale memoriei elevilor din cl. a III-a etc.

În desfășurarea convorbirilor elevii au fost ajutați în mare măsură de experiența cîștigată în cunoașterea copilului, în cadrul practicii pedagogice de desfășurare în anii I și II de liceu pedagogic, permițîndu-le să se apropie de subiecți cu o anumită degajare și naturalețe. Întrebările nu au fost însă întotdeauna la obiect, nu au urmărit scopuri bine precizate. De aceea s-a trecut la alcătuirea unui chestionar prin participare colectivă, folosind aceeași metodă a elaborării de grup. S-au stabilit următoarele întrebări: Ți-a plăcut lecția? De ce? Ce-ai fi vrut să mai existe în lecție? Ce ți-a plăcut mai mult? De ce? Ce răspunsuri ți-au plăcut cel mai mult? De ce? Ce ți-a plăcut la materialul prezentat? De ce? Ai înțeles ce s-a explicat? Ai putea să-l faci să înțeleagă lecția pe un coleg care nu a înțeles? Ai putea exemplifica ce ai înțeles? Ce nu ți-a plăcut în lecție? De ce? Cum te apreciezi pe tine însuți la această lecție? Notele au fost meritate pe deplin? Tu ce note ai fi pus? etc.

Unii elevi au folosit și chestionarul scris. În general s-au folosit întrebări preluate din lista de mai sus sau apropiate de acestea.

Informațiile căpătate au fost de asemenea prelucrate, interpretate și îmbinate cu informațiile obținute prin celelalte metode. Prin analiza produselor activității elevilor s-au dedus: nivelul de cunoștințe, gradul de formare a priceperilor și deprinderilor, aptitudinile, conștiinciozitatea, perseverența, spiritul inventiv etc.

Printre temele bazate pe împletirea dintre convorbire, observare, analiza produselor amintim: cunoașterea elevilor cu aptitudini literare și îndrumarea lor corespunzătoare, metoda inductivă la o lecție de cunoștințe despre natură la cl. a II-a, posibilități de educare moral-patriotică prin lecțiile de citire la cl. a III-a, posibilități de educare în spiritul muncii a copiilor școlari mici prin activitățile pionierești ș.a.

6. Toate aceste metode au contribuit la adunarea materialului faptic. Materialul a fost prelucrat și interpretat în vederea tragerii unor concluzii finale. Tehnicile statistice folosite de elevi au constat în măsurarea, transcrierea cantitativă, numerică a unor fenomene, situații, obiecte, evaluarea și ierarhizarea informațiilor. Exprimate prin scale împărțite în trepte, datele sînt prezentate prin note, calificative, ranguri. S-au folosit tabele, tabele comparative, situații statistice cu procente etc. În interpretarea datelor s-au folosit metodele generale, logice pe care unii le și enumeră în referatele finale: inducția, deducția, sinteza, generalizarea etc.

7. Cercetările au fost prezentate în referate succinte cuprinzînd următoarea structură: subiectul, obiectivele, ipoteza, metodologia folosită, o sumară expunere de idei privind problema studiată, descrierea activității de cercetare propriu-zise însoțită de prelucrarea și interpretarea rezultatelor și în final, concluziile.

O preocupare principală a fost aceea de valorificare a rezultatelor elevilor. De aceea, cele mai valoroase lucrări au fost prezentate în cadrul cercurilor de pedagogie-psihologie, simpozioane, sesiuni de referate și comunicări, ședințele societății de pedagogie și științe sociale „I.P. Eliade" a Liceului Pedagogic din Ploiești.

8. Considerăm că o b i e c t i v u l f u n d a m e n t a l, acela de desfășurare a activității de cercetare pedagogică de către elevi, cu rol de exercițiu, de familiarizare a acestora cu metodele de investigare concretă, a fost realizat.

În aria obiectivelor nu a intrat în mod expres, cum aminteam, introducerea noului care să aducă modificări substanțiale în procesul instructiv-educativ; cu toate acestea, activitatea de cercetare desfășurată de elevii practicanți a evidențiat unele procedee originale de lucru, unele modalități de aplicare a metodologiei mijloacelor cunoscute în condiții noi.

Astfel au fost cercetările: Un procedeu de repetare la lecțiile de matematică la clasele a IV-a. Folosirea problematizării la lecțiile de cunoștințe despre natură la clasele a II-a. Posibilități de orientare școlară și profesională prin lecțiile de geografie. Un procedeu de sistematizare folosit în cadrul metodei munca cu cartea. Procedee active de dobîndire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor în cadrul unei lecții de cunoștință despre natură la cl. a III-a ș.a.

Activitățile desfășurate au demonstrat că practica pedagogică constituie un cadru adecvat de stimulare a creativității didactice pentru elevii practicanți, că îndrumările, exercițiile sistematice organizate în acest scop pot forma la elevi capacități de investigare, de cercetare, deprinderi de observare, de experimentare, de prelucrare a informațiilor. Inițierea în tehnologia cercetării a contribut la perfecționarea procesului instructiv-educativ în sprijinul propriei activități, la formarea deprinderii de a întemeia propria muncă educativă pe verificare riguroasă, pe experimentare. Această activitate a contribuit, în același timp, la dezvoltarea capacităților intelectuale: gîndirea flexibilă, divergentă, originală, imaginație corespunzătoare etc., la stimularea curiozității științifice, a

intereselor de cunoaștere epistemică, la dezvoltarea unor trăsături pozitive ca spirit inventiv, inițiativă, independență etc. În felul acesta o crescut eficiența practicii pedagogice.

Am înregistrat însă și unele lacune, specifice oricărui început. Astfel, obiectivele au fost cîteodată difuze, depășind aria problematicii, ipotezele au fost uneori formulate prea simplist, consemnările în urma observărilor au fost uneori sporadice, incomplete (în parte. acest aspect s-a ameliorat în urma introducerii grilei de categorii); nu s-au pus cu pregnanță în evidență relațiile cauzale dintre variabilele independente și cele dependente, variabilele dependente au fost adesea insuficient măsurate și explicate; prelucrarea datelor s-a bazat pe tehnici statistice simpliste. Concluziile au fost formulate uneori în grabă, sumar.

Toate aceste constatări stau în centrul atenției noastre în vederea înlăturării lor, pentru creșterea calitativă a activității de cercetare pedagogică desfășurată de elevi.

BIBLIOGRAFIE

Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1979.

Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 14—15 nov.*, 1983, „Scînteia", din 16 noiembrie 1983.

Ion Drăgan, *Cercetarea, una din condițiile perfecționării și modernizării învățămîntului* în „Revista de pedagogie" nr. 12/1982.

Planchard Emile, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972

Stanciu Stoian *Cercetarea pedagogică*, Editura Politică, București, 1969.

Stimularea creativității tehnice a pionierilor

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

PROGRESUL TEHNICO-ȘTIINȚIFIC în societatea contemporană ca rezultat și premisă a geniului uman, al creativității, a deschis largi orizonturi economiei și culturii impunînd o atitudine înaintată față de muncă. Referindu-se la necesitatea trecerii întregii activități la o calitate a muncii nouă, mai complexă, mai eficientă, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că în ansamblul măsurilor ce se impun trebuie să ne preocupe în mod deosebit valorificarea superioară a activității creatoare a poporului[1]. Această acțiune se impune să înceapă încă din copilărie, concomitent cu procesul exercitării și dezvoltării capacităților creatoare, al aptitudinilor și talentelor copiilor. În felul acesta comportamentul creativ dobîndește sens și utilitate socială, se construiește conștient, în perspectiva socială a socialismului. O problemă metodologică actuală o constituie modul cum, cu ce mijloace, pe ce căi, prin ce tehnici și demersuri putem stimula și cultiva creativitatea în rîndul copiilor și mai ales cum și prin ce metode putem impulsiona procesul de manifestare a creativității tinerelor generații în domeniul tehnicii.

1. Problematizarea — metodă activă de stimulare a creativității tehnice prin activitățile pionierești

În ansamblul metodelor active, problematizarea, ca variantă complexă a învățării prin descoperire se folosește din ce în ce mai larg, atît în procesul de învățămînt cît și în activitățile extrașcolare.

După cum se știe, problematizarea, spre deosebire de „problemă", care solicită un răspuns din relațiile indicate între anumite elemente nominalizate, presupune rezolvarea unor situații-problemă „desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) — pe de o parte experiența trecută, iar pe de altă parte, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare și descoperire, spre intuirea unor noi soluții[2]. Ca metodă de învățămînt problematizarea se folosește în cadrul diverselor obiecte de studiu pentru stimularea potențialului de gîndire al elevilor în cazul contradicțiilor ivite între noile și vechile cunoștințe, între cunoștințe și realitatea în continuă transformare, între teorie și practică, între diverse teorii și ipoteze, între diferite tehnici și modalități concrete de acțiune ș.a.

[1] Nicolae Ceaușescu: *Cuvîntare la deschiderea Forumului tineretului*, 5 mai 1980, Editura Politică, București, 1980, p. 11.

[2] Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1980, p. 130.

Străduința de a rezolva aceste contradicții mobilizează capacitățile creatoare ale elevului. „Relația dintre situația de rezolvare a unei probleme și gîndirea creatoare constă în faptul că individul trebuie să dezvolte o strategie nouă, pe care o va folosi apoi, sau, cu alte cuvinte, el trebuie să transforme stimulul neadecvat într-unul adecvat, pentru a-l aplica"[3].

Din punct de vedere metodologic procesul soluționării diferitelor situații problematice presupune îndeplinirea unor condiții între care:

— elevii, „să întîmpine într-adevăr anumite greutăți teoretice sau practice (deci contradicția să nu fie aparentă, să nu reprezinte o falsă problemă — n.n.);

— să formuleze problema principală sau să înțeleagă problema formulată de cadrul didactic (adică să nu se piardă în chestiuni secundare, derivate, complementare sau să treacă la calcule fără înțelegerea fondului problemei — n.n.);

— să dorească să o rezolve;

— să poată realiza acest lucru[4].

Această strategie cu aplicabilitate în procesul instruirii școlare este întru totul valabilă și în activitatea creatoare desfășurată în perimetrul extrașcolar, pionieresc. Ea se reflectă în majoritatea lucrărilor de creație tehnică la care sînt antrenați pionierii în casele pionierilor și șoimilor patriei, în cercurile pionierești de la nivelul școlilor.

2. Particularități în sesizarea de către copii a situațiilor-problemă posibil de rezolvat cu ajutorul tehnicii

Prin practică, prin contactul nemijlocit cu mediul social modern, copiii de vîrstă pionierească iau cunoștință de tehnica actuală și, ca beneficiari ai acesteia își însușesc încă din primele clase o serie de noțiuni tehnice, ca de ex: curent electric, priză, bec, comutator, ecran, radio, televizor, motor, automobil, casetofon etc.

În procesul folosirii curente a lucrurilor tehnice se dezvoltă la copil comportamentul explorator, căutările, supozițiile, întrebările de genul: *1)* „Ce este aceasta și ce ar putea să fie?" (pentru a identifica elementele și relațiile); *2)* de ce și pentru ce? (pentru a sesiza cauzele sau condițiile de interdependență; *3)* cum și în ce fel? (atît pentru a stabili nivelul de producere a fenomenului, cît și pentru a construi modelul procedural de rezolvare); *4)* ce știu și ce nu știu? (care este legătura posibilă între cunoscute și necunoscute)"[5] etc. Pe acest fond pionierii încep să remarce diverse situații-problemă a căror rezolvare ar necesita intervenția tehnicii, să aspire la posibilitatea soluționării problemelor ivite de către ei înșiși.

2.1. **Conștientizarea de timpuriu, de către copii a marilor probleme de natură economică, biologică etc.** posibil de rezolvat cu ajutorul unor soluții tehnice ingenioase, constituie o caracteristică pentru generațiile tinere de astăzi.

După cum rezultă din lucrările selecționate pentru ediția din 1983 a expoziției republicane de creație tehnică a pionierilor și școlarilor „Mulțumim din inimă partidului", copiii, preadolescenții sînt din ce în ce mai conștienți de necesitatea rezolvării crizei energetice, a găsirii de noi resurse și modalități de înlocuire, economisire, transformare a energiei. Lucrări și machete funcționale cum sînt: „Instalație solară de irigat" (C.P.S.P.-Botoșani), „Economizor de energie în sudura electrică (C.P.S.P.-Buzău), „Instalație pentru producerea energiei electrice pe baza energiei eoliene (C.P.S.P.-Brăila) ș.a. atestă preocupări creative în această direcție. De asemenea, sesizarea și conștientizarea problemelor legate de menținerea și dezvoltarea vieții pe pămînt ca de exemplu: rezolvarea crizei de apă potabilă, înlăturarea poluării apei și aerului etc. se regăsește în registrul preocupărilor de creație tehnică pionierească. Lucrări, cum sînt „Macheta instalației de epurare a apelor reziduale din bazinele de înot și refolosirea ei în agricultură" (C.P.S.P.-Constanța), „Economizor H_2O" (C.P.S.P.-Gherla-Cluj), „Complex de cercetări subacvatice" (C.P.S.P.-Pucioasa-Dîmbovița) ș.a. se înscriu ca mici răspunsuri creative ale copiilor în marele efort solicitat odată cu lansarea de către ONU, în 1980, a „deceniului internațional al apei potabile".

Similar se pot aminti și încercările pionierilor de a găsi răspunsuri tehnico-științifice stringentelor probleme ale producției agroalimentare. Denumiri ale unor lucrări cum sînt: „Semănătoarea pentru semințe de legume" (C.P.S.P.-Țibănești-Iași), „Termometrul pentru siloz" (C.P.S.P.-Vulcan-Brașov), „Dispozitiv pentru combaterea rozătoarelor" (C.P.S.P. Săveni-Botoșani), „Umidore-

[3] Erica Landau, *Psihologia creativității*, E.D.P., București, 1979, p. 65.
[4] Wincenty Okon: *Învățămîntul problematizat în școala contemporană*, E.D.P., București, 1978, p. 68—69.
[5] Paul Popescu Neveanu: *Problemologie și creativitate III, Situația problematică*, în „Știință și tehnică", nr. 8, 1983, p. 29.

galatorul" (C.P.S.P. Dumbrăveni-Sibiu), „Roata grădinarului" (C.P.S.P. Găești-Dîmbovița), „Incubator automatizat" (C.P.S.P. Rădăuți-Suceava) ș.a. sînt grăitoare pentru interesul crescînd al copiilor față de aceste probleme ale lumii contemporane.

O altă problemă actuală care solicită efort creator, căreia pionierii i-au acordat atenție este cea a organizării și petrecerii timpului liber. Din lucrări cum sînt: „Călimani 2 000" — în care se oferă soluții interesante de îmbinare a locurilor pentru exploatare optimă a sulfului cu cele destinate bazelor sportiv-recreative proiectate pe platforma Călimanilor, „Sanie cu motor" — care se folosește pentru agrement iarna, iar vara se utilizează la antrenamente, înlocuind cartul (prin atașarea de roți), ș.a. se desprinde preocuparea pionierilor pentru activitățile de timp liber, dorința lor de a asigura un cadru optim și modalități moderne pentru realizarea acestor activități.

2.2. **Depășirea decalajelor în cunoștințele pionierilor din domeniul tehnicii.** La diferitele situații-problemă pe care pionierii își propun să le rezolve în activitățile tehnice cu caracter creator, ei întîmpină o serie de greutăți rezultate din contradicția existentă între bagajul de cunoștințe și deprinderi tehnice asimilate și trebuința de soluționare a unor chestiuni actuale cărora pionierii nu le pot face față cu ceea ce cunosc pînă la data respectivă.

De exemplu: lucrările de creație ale pionierilor din domeniul electronicii, electrotehnicii în ansamblu reliefează decalajul existent între cunoștințele elevilor însușite în școală și cele necesare în activitatea concretă din casele pionierilor și șoimilor patriei. După cum se știe, în clasa a VII-a, în cadrul cursului de fizică, elevii învață noțiuni privind procesele și mărimile mecanicii, echilibrul mecanic, echilibrul termic, procesele termodinamice și stările de agregare.

În clasa a VIII-a, în școală, se trece la studiul circuitului electric (cu noțiuni despre curentul electric, despre intensitate, tensiune, rezistență și putere electrică), al interacțiunii magnetice.

Aceste noțiuni de bază reprezintă, desigur, o premisă pentru abordarea diferitelor lucrări cu caracter tehnic. Ele sînt însă, deseori, insuficiente pentru activitatea în atelierele caselor pionierilor și șoimilor patriei din domeniul electronicii, electrotehnicii. Aceasta se datorează, în primul rînd faptului că, pînă în clasa a VIII-a, elevii nu parcurg potrivit programei școlare probleme din domeniu electronicii, electrotehnicii. Unele capitole — optica, undele electromagnetice, elementele neliniare de circuit etc., la care se recurge adesea, în activitatea tehnică de creație, prevăzute abia pentru treapta a doua de liceu sînt însușite în mod practic de către copii cu ajutorul unor aplicații simple, cu rol pregătitor în procesul cărora aceștia se familiarizează cu noțiuni importante (diodă, tranzistori, semiconductori, emisie, recepție etc.).

Pornind de la fondul de cunoaștere al pionierilor de 12—14 ani, care prezintă și caracteristicile sus-menționate, conducătorii de activități apelează, din punct de vedere metodic, mai ales la procedee cum sînt:

— asigurarea unui număr de ore la începutul anului în care pionierilor li se transmit cunoștințele teoretice necesare după care se procedează la abordarea unor construcții;

— menținerea activității mai ales în plan teoretic cu diminuarea aplicațiilor practice; este un procedeu la care recurg uneori, cu anumiți profesori de fizică tentați să prelungească în activități extrașcolare conținutul și funcțiile lecției;

— transmiterea cunoștințelor teoretice concomitent cu executarea diferitelor operații realizate succesiv;

— neglijarea aspectului teoretic prin limitarea la operații practice, concrete, pe care copilul le poate intui și în care este implicat în măsură mai mare sau mai mică.

Apreciem, pe baza exemplelor studiate, că demersul metodic optim constă în îmbinarea primelor două procedee, cînd la cunoștințele inițiale se adaugă pe parcurs noțiuni noi legate de construcția părților componente ale lucrărilor vizate. Cazul în care accentul cade pe latura teoretică pe lîngă faptul că face să scadă interesul pionierilor pentru tehnică, relevă și anumite lacune în pregătirea unor profesori, conducători de cercuri și activități pionierești în domeniul aplicativ.

Se înțelege că ultimul procedeu relevă situații deosebite. Acestea se referă la faptul că pionierii de 10-12 ani și, uneori, chiar și cei mai mari înțelegînd greu noțiunile de fizică, problemele din domeniul tehnicii, unii conducători de activități se rezumă la antrenarea lor în acțiuni concrete, neexistînd o metodică adecvată de familiarizare cu domeniul tehnic respectiv. Pe de altă parte se constată că unii maiștri-instructori au ei înșiși anumite lacune în pregătirea teoretică generală și de specialitate, mulțumindu-se cu nivelul empiric de abordare a problemelor. Astfel, se poate ajunge la o execuție meșteșugărească efectuată sub îndrumarea adul-

tului, fără o înțelegere exactă a proceselor întîlnite.

Se înțelege că nici prima, nici ultima cale nu sînt eficiente decît temporar, una ducînd spre teoretizări excesive, iar alta spre practicism îngust. Mai adecvată este cea de-a doua cale, în care asimilarea de noi cunoștințe se realizează concomitent cu elaborarea deprinderilor.

2.3. **Perseverența în rezolvarea problemelor ivite pe parcursul construcțiilor tehnice la care sînt angajați pionierii** reprezintă un obiectiv educativ foarte important în familiarizarea copiilor și preadolescenților cu munca de creație. Se știe că deseori în procesul transpunerii proiectului, a concepției tehnice în practică se ivesc diverse greutăți, care solicită informație suplimentară, ingeniozitate, încercări repetate, multiple probe de funcționare. Încrederea în izbîndă cultivată cu perseverență duce la succes, la menținerea interesului pentru tehnică al pionierilor. Vom ilustra acest adevăr cu două exemple din activitatea de creație a cercurilor tehnice de la Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei din municipiul Brăila.

De pildă, în realizarea aparatului „Economic" distins cu trofeul „Mîini de aur — 1983" al concursului „Start spre viitor", pornindu-se de la ipoteza că o sursă de economisire a energiei o poate constitui folosirea hidrogenului drept combustibil, s-au depășit pe parcursul construcției o serie de probleme, nesesizate inițial: înlocuirea vaselor din termoplast pentru separarea celor două gaze cu un singur vas concentric din oțel inoxidabil, probarea electrolitului acid, apoi a celui bazic în diferite concentrații, reducerea consumului de energie electrică prin folosirea unui transformator cu valorile de 5v și 25A măsurați în sarcină etc.

Îndrumătorii lucrării, prof. Maria Semina de la cercul de protecția mediului și Marian Ciurea de la cercul de electrotehnică au știut să-i deprindă pe pionieri nu numai să colaboreze, ci și să execute cu răbdare modificări, dozări, probe de funcționalitate și măsură a randamentului, fapt care a dezvoltat importante trăsături de voință necesare în finalizarea activităților de creație ca: încrederea, răbdarea, curiozitatea tehnico-științifică, întrajutorarea, comparația, bucuria succesului în muncă etc. Un alt exemplu în aceeași ordine de idei îl constituie pionierii de la Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei-Brăila din cercul de electronică, conduși de prof. Constantin Dragomir, care au realizat un interesant și util aparat în sprijinul medicinii, intitulat de autori „Iogadin".

Aparatul destinat pentru ionizări, galvanizări și curenți diadinamici este portabil și poate fi folosit la patul bolnavului într-o serie întreagă de afecțiuni ale sistemului nervos, leziuni traumatice, sindroame vasculare și afecțiuni reumatice. Pe parcursul construcției și validării aparatului s-au ivit diferite greutăți, care au putut fi rezolvate prin probe repetate. Cei 120 bolnavi tratați în stațiunea Lacul Sărat au permis autorilor să stabilească reglajul necesar al intensității în mod diferențiat în funcție de afecțiune și organism. Munca de creație desfășurată pentru construirea aparatului respectiv, pentru mînuirea lui optimă a sporit încrederea pionierilor în tehnica medicală, i-a făcut să devină mai conștienți de posibilitățile multiple ale folosirii cuceririlor tehnice moderne în apărarea sănătății și vieții oamenilor.

3. Cîteva concluzii

— Metoda problematizării, cu valențele ei dinamizatoare, își găsește deplină aplicabilitate și în activitățile de creație tehnică ale pionierilor, îndrumate de către adulți spre o cunoaștere activă a realității, a legilor ei, spre o atitudine participativă la progres.

— Încă de la vîrsta pionieriei marile probleme ale economiei și tehnicii, ale vieții sînt receptate de copii, care, prin activități specifice oferă machete, modele, aparate, mașini etc. care să contribuie la rezolvarea lor optimă și în folosul omului. Aceste răspunsuri tehnice concrete ale copiilor vădesc pe lîngă imaginație și gîndire creativă și semnele integrării prin acțiune a generației de copii în uriașul efort spre civilizație și progres al poporului.

— Particularitățile receptării situațiilor-problemă derivînd, în bună măsură, din decalajul dintre cunoștințe și practică, din caracterul concret, intuitiv al proceselor cunoașterii la copil și redusa lui experiență de muncă, nu interzic demersul tehnic creativ ci îi imprimă doar un anumit traiect, cu accente puternice în activitatea practică și în cooperarea adult-copil. Aceste accente se realizează, în bună măsură, cu ajutorul metodei problematizării, care incită la observări, tatonări, probe, încercări, verificări, experimente, într-un cuvînt la o atitudine activă, de receptivitate și implicare.

Alături de celelalte metode active în activitatea de creație tehnică desfășurată cu copiii în timpul liber problematizarea se recomandă de la sine prin virtuțile ei mobilizatoare și formative.

Metodologia folosirii experiențelor de laborator

Prof. MARIA PÎRLEA
Școala nr. 4 din Drobeta-Turnu Severin

EXPERIENȚELE DE LABORATOR constituie o modalitate de pregătire complexă a elevilor, participînd atît la predarea-însușirea de noi cunoștințe și deprinderi cît și la toate celelalte momente ale procesului instructiv-educativ, inclusiv la evaluarea performanțelor la învățătură. În exemplele pe care le prezint, în continuare, îmi propun să evidențiez modalități și procedee de valorificare superioară a experiențelor de laborator atît ca parte componentă a predării cît și a activității desfășurate de elevi.

1. ÎN DOBÎNDIREA DE NOI CUNOȘTINȚE

Presiunea hidrostatică — clasa a VII-a

Experimentul demonstrativ

1. Se umple un pistol de plastic cu apă. Se apasă pe el.

Observație: apa țîșnește doar cînd pistolul este apăsat, adică atunci cînd s-a exercitat o presiune.

2) Se umple cu apă o cutie de conserve în peretele căreia s-a practicat un orificiu aproape de mijlocul înălțimii ei.

Observație: Descoperind orificiul, apa va țîșni. Înseamnă că la nivelul orificiului se exercită o presiune. Pentru a preciza cine determină această presiune se mai face un experiment.

3) Se ia o altă cutie de conserve care are 2 orificii, unul mai la mijloc și altul mai aproape de baza cutiei. Se umple cutia cu apă, se eliberează orificiile. Se compară distanțele la care ajung vînele de lichid de la cele două orificii.

Se dovedește astfel că presiunea la nivelul orificiului depinde de grosimea stratului de lichid, deci de greutatea stratului de lichid.

Se poate defini acum presiunea hidrostatică și să se înscrie titlul lecției pe tablă.

Apoi fiecare grupă primește fișele de lucru și trece la rezolvarea sarcinilor ce sînt cuprinse aici.

FIȘĂ DE LUCRU

I. Introduceți capsula manometrică în vasul cu apă treptat la adîncimi din ce în ce mai mari. Urmăriți denivelarea lichidului din cele două ramuri.

a) Cum este ea?

.....

b) Cum este presiunea pe măsură ce crește adîncimea?

.....

c) Alegeți relația ce exprimă corect dependența presiunii de adîncime:

$$p \sim h; \quad p \sim \frac{1}{h}$$

(Cînd grupele termină se precizează răspunsul corect).

II. Păstrați capsula manometrică la aceeași adîncime dar schimbați orientarea membranei elastice. Urmăriți denivelarea lichidului în tubul manometric.

Completați:

La aceeași adîncime presiunea hidrostatică..... .....

(cînd grupele termină se precizează răspunsul corect).

III. Introduceți pe rînd capsula în vasul cu apă iar apoi în cel cu alcool la aceeași adîncime.

Cum sînt denivelările în cele două situații?..... .....

Folosind tabelul de densități, completați:

Puteți stabili vreo legătură între densitatea lichidului și presiunea hidrostatică? Căutați să exprimați această dependență printr-o relație asemănătoare celei de la punctul I (se stabilește apoi cu clasa răspunsul corect).

IV. Pornind de la definiția presiunii hidrostatice demonstrați expresia ei.

(ulterior relația se deduce la tablă, după efectuarea desenului).

Comparați această relație cu dependența lui p de h și ρ găsite de voi pe cale experimentală.

— Se proiectează pe ecran imaginea unui baraj. Se cere elevilor să urmărească și să explice grosimea diferită a barajului.

— Se proiectează imaginea unui batiscaf ce coboară la 1000 m.

Se cere calcularea presiunii pe care o exercită apa la această adîncime. După obținerea rezultatului se

dau informații suplimentare cu privire la grosimea pereților batiscafului.

Pentru a cunoaște ce se întîmplă cu organismul omenesc sub apă sau de ce sînt necesare costume speciale pentru scafandrii, se recomandă elevilor cartea „Omul sub apă și la altitudine", aflată în bibliotecă.

Temă experimentală (pentru acasă)

Luați două cutii de conserve sau două pahare de plastic de aceeași înălțime dar de diametre diferite. Practicați cîte un orificiu în peretele lateral la aceeași distanță de baza cutiei sau a paharului.

Umpleți pe rînd cutiile sau paharele cu apă și pentru fiecare în parte urmăriți distanța la care e aruncat lichidul și colectați apa ce s-a scurs din fiecare. Comparați presiunile existente la nivelul fiecărui orificiu cu cantitățile de apă colectate.

O altă variantă ar fi ca imediat după definirea presiunii hidrostatice să se deducă formula presiunii hidrostatice și să se ceară elevilor să propună și să efectueze experimente prin care să dovedească dependența lui p de h și ρ.

2. ÎN CONSOLIDAREA CUNOȘTINȚELOR

După o oră de comunicare a cunoștințelor despre forța arhimedică, am socotit necesară o oră de măsurare pe căi diferite a forței arhimedice ceea ce va ușura rezolvarea problemelor despre această forță. De altfel, chiar titlul acestei lecții constituie o problemă.

După o scurtă conversație euristică se ajunge la stabilirea împreună cu elevii a posibilităților de măsurare a acestei forțe, precum și la precizarea modului de lucru în fiecare caz.

I. Cu ajutorul dinamometrului

Fiind o forță, primul gînd pentru măsurarea ei a fost către dinamometru.

Se suspendă corpul de dinamometru și se citește G.

Corpul suspendat în continuare de cîrligul dinamometrului se scufundă în apă. Se citește G_a, $G_a < G$.

$$F_{arh} = G - G_a$$

II. Pornind chiar de la relația de mai sus și înlocuind $G = mg$ se ajunge la $F_{arh} = mg - ma \,.\, g = (m - ma)g$

de unde se deduce că și cu ajutorul balanței se poate măsura această forță.

Se suspendă corpul de un taler al balanței și se echilibrează balanța cu etaloane de masă. Se găsește astfel m.

Se scufundă corpul în apă. Se va observa dezechilibrarea balanței. Se echilibrează din nou și se află astfel m_a.

După transformarea în kg. a diferenței $m - m_a$ (care se află în grame) se poate calcula forța arhimedică conform formulei.

III. Pornind de la relația de definiție a forței arhimedice $F_{arh} = V \cdot \rho \cdot g$ înseamnă că am mai putea calcula această forță măsurînd volumul de lichid dislocuit de corp cînd e complet scufundat într-un lichid.

Fiecare grupă are la masă materialele necesare efectuării tuturor celor trei lucrări. Se vor compara în final rezultatele obținute prin cele trei metode.

La fiecare lucrare vor efectua minimum două măsurători.

Pentru fiecare lucrare au 10 minute. Pe tablă și pe caiete după stabilirea în comun a metodelor și a modului de lucru se poate întocmi o schemă de forma:

Cu dinamometru	*Cu balanța*	*Cu mensura*
Materiale necesare:	Materiale necesare:	Materiale necesare:
— dinamometru	— balanță cu talere scurte	— mensură
— bilă de aluminiu	— bilă de aluminiu	— bilă de aluminiu
— pahar cu apă	— pahar cu apă	— tabel de densități
	— etaloane de masă	

Modul de lucru poate fi figurat prin desene succesive care să ilustreze de exemplu: resortul nedeformat al dinamometrului, deformarea lui datorită greutății corpului, modificarea deformării cînd corpul suspendat e scufundat în lichid etc.

Ca temă pentru acasă se poate da compunerea unor probleme care să facă apel la aceste cunoștințe căpătate.

Se poate cere, de asemenea, găsirea unor relații care să permită măsurarea densității unui corp solid omogen cînd se cunoaște densitatea lichidului în care e scufundat sau invers, găsirea densității lichidului cînd se cunoaște densitatea corpului solid măsurînd doar alungirile unui resort de care e suspendat corpul solid (Problemă din „Revista de fizică și chimie" nr. 7/1983).

S-ar putea construi astfel chiar un densimetru cu resort.

3. ÎN VERIFICAREA SOLUȚIILOR UNOR PROBLEME

(Problema 23 pag. 63 din manualul de fizică clasa a VIII-a).

Cum se modifică rezistența unui fir dacă lungimea lui se reduce la jumătate?

Problema se poate rezolva simplu:

$$R = \rho \frac{l}{s}$$

$$l' = \frac{l}{2} \quad R' = \rho \frac{l'}{s} = \rho \frac{\frac{l}{2}}{s} = \rho \frac{l}{2s} = \frac{\rho \frac{l}{s}}{2} = \frac{R}{2}$$

Deci, cînd: $l' = \frac{l}{2}$, $R' = \frac{R}{2}$, adică rezistența scade la jumătate.

Se poate cere în continuare elevilor să verifice practic această soluție.

Punînd materiale diferite pe mese din care ei să aleagă doar ceea ce le este necesar (un fir de nichelină, suportul universal, conductoare, riglă gradată, sursă de tensiune, ampermetru, voltmetru), elevii primesc ca sarcină proiectarea și executarea unui experiment prin care să verifice că dacă lungimea unui conductor se micșorează la jumătate, înseamnă că și rezistența lui se micșorează la jumătate.

Vor măsura U și I pentru situația cînd este introdusă în circuit toată lungimea conductorului și se notează val oarea raportului $\frac{U}{I}$.

Se introduce apoi în circuit doar jumătate din lungimea firului și se notează din nou valoarea raportului. Se compară în final valorile celor două rapoarte (care exprimă de fapt tocmai rezistența electrică a conductorului în fiecare caz) și se stabilește concluzia.

4. ÎN VERIFICAREA CUNOȘTINȚELOR

La clasa a VI-a, după un set de întrebări legate de greutatea corpurilor (definirea ei, stabilirea instrumentului de măsură și a unității de măsură se va cere elevilor ca, apelînd la toate cunoștințele de fizică căpătate, să găsească greutatea unei bile din aluminiu folosind: *a)* un dinamometru; *b)* o balanță și etaloane de masă; *c)* un cilindru gradat și un tabel de densități; sarcină pe care elevii trebuia să o pregătească din punct de vedere teoretic acasă pentru ora respectivă.

Elevii vor găsi pe mese pregătite materialele necesare desfășurării celor trei sarcini. După stabilirea cu elevii a modului de lucru pentru fiecare lucrare grupele încep să lucreze.

1) Cu ajutorul dinamometrului

Se suspendă bila de dinamometru. Se citește G în newtoni. Profesorul va urmări: citirea corectă a greutății, va cere găsirea valorii celei mai apropiate de adevărata greutate a bilei. (G_m), precum și găsirea măsurătorii celei mai corecte (calcularea erorilor). Discuțiile pot viza și tipul de deformare a resortului dinamometrului.

2) Cu ajutorul balanței

Cunoscînd relația $G = m \cdot g$, elevii au precizat în discuțiile de la începutul orei că dacă se cunoaște masa corpului se poate afla și greutatea lui.

Profesorul va urmări:
— cum se face cîntărirea;
— dacă elevii au reținut valoarea lui g și unitatea ei de măsură în SI, respectiv dacă transformă masa din grame în kilograme;
— dacă elevii știu să deosebească cele două mărimi fizice, masa și greutatea unui corp, avînd în vedere că în limbaj curent ele sînt adesea confundate.

3) Cu ajutorul cilindrului gradat

Pornind de la relația precedentă $G = m \cdot g$ și de la relația $m = V \cdot \rho$ rezultă că $G = V \cdot \rho \cdot g$. Se observă că pentru a putea afla greutatea unui corp omogen de densitate cunoscută trebuie cunoscut volumul său.

Profesorul va urmări în discuțiile lui cu membrii grupelor:
— cunoașterea metodei dislocuirii pentru aflarea volumului,
— citirea corectă a volumelor,
— folosirea tabelelor de densități,
— dacă elevii lucrează în *SI*.

Pentru fiecare lucrare elevii au la dispoziție 10 minute.

La sfîrșit pot compara rezultatele obținute prin cele 3 metode.

Profesorul are posibilitatea să noteze elevii atît pentru răspunsuri corecte cît și pentru măsurători corecte.

Această lucrare permite nu numai verificarea cunoștințelor despre greutate ci și a unor cunoștințe și deprinderi căpătate de-a lungul unui trimestru.

Cele patru momente ale activității de predare-învățare ilustrează rezervele bogate pe care le deține experiențele de laborator în realizarea obiectivelor instructiv-educative ale activității didactice.

Literatura română în context geografic

Prof. PETRU BACIU
Liceul Industrial „Aurel Vlaicu" din Orăștie, jud. Hunedoara

LITERATURA este un fenomen deosebit de complex, cu implicații interdisciplinare dintre cele mai variate.
Este cunoscută relația literatură-istorie, literatură-științele sociale, a poeziei cu matematica etc. O înrudire mai puțin subliniată este cea dintre literatură și geografie.

— Așa cum opera literară nu se poate dispensa de cîteva elemente vitale ca: acțiune, personaje, stil, tot astfel fiecare operă se desfășoară, prin acțiunea și personajele ei, într-un anumit cadru și mediu geografic. Acestea devin uneori determinante de un

anumit specific, imprimînd operei trăsături atît de distincte. Astfel, dacă „Baltagul" de M. Sadoveanu ilustrează un cadru montan, cu personaje specifice acestui mediu, cu oieri, „Desculț" de Z. Stancu ne duce într-un mediu geografic diferit — Cîmpia Dunării — cu specificul vieții de acolo. Exemplele în acest sens ar putea fi nelimitate.

De la asemenea premise am plecat în abordarea temei noastre aleasă ca temă de cercetare pentru anul școlar în curs. Consider, ca dascăl de limba română, că atunci cînd comentăm o operă literară trebuie să oferim elevului posibilitatea de a-și reprezenta în minte și mediul geografic unde se desfășoară acțiunea cu personajele ei și care dă un anumit specific operei literare. Plecînd de la aceste convingeri am considerat că specificul geografic poate fi foarte bine concretizat în cadrul hărților literare.

Mă consider printre cei mai vechi adepți și autori ai hărților literare. Astfel în 1960, împreună cu prof. Ioan Dumitru (acum pensionar) și elevul Călin Vlad am întocmit: Harta literară a R.S.R. — „România literară" — înfățișînd fazele mai însemnate ale dezvoltării limbii și literaturii române, de la apariția primelor texte manuscrise și tipărituri în limbile slavonă și română de la începutul veacului al XV-lea și pînă în pragul veacului al XX-lea, precum și diferitele legături și influențe ale literaturilor străine. Harta era în mărime de 2/1,5 m și cu ea am ajuns pînă în faza națională a lecturilor pedagogice.

— După un an, un articol publicat în „Scînteia" de către prof. univ. Ion Dodu Bălan, intitulat „Scrisoare către un coleg din provincie" consemna: „Doi harnici profesori de la liceul din Orăștie au întocmit o ingenioasă și utilă hartă literară a țării care, în loc să fie tipărită și difuzată prin școli, stă ghemuită în dulapul unui birocrat indolent".

Ulterior, subsemnatul am mai confecționat din placaj, cu instalația electrică cuvenită, hărți literare după cum urmează: — Harta biografică a scriitorilor, — Tiparnițe românești, — Presa literară românească, — Baltagul — Itinerarul Vitoriei Lipan. De toate acestea m-am folosit ani la rînd în desfășurarea lecțiilor.

Anul acesta școlar am confecționat, valorificînd ideea noastră mai veche, un număr de 12 hărți literare, pe semicarton, cu aceleași dimensiuni și chenar (70/50 cm) pe care le-am unit într-o mapă, alcătuind un atlas literar cu aplicabilitate la clasele de liceu în mod deosebit, dar parțial și la cele gimnaziale. Am urmărit folosirea lor în condițiile proiectului noii programe de limba română publicat în „Învățămînt liceal și tehnic profesional".

Cîteva dintre hărțile confecționate au caracter general, reprezentînd valori literare încadrate între hotarele țării. Între acestea amintim: — *Literatura veche românească*, — *Tiparnițe românești*, — *Arborele genealogic al literaturii române*, — *Harta biografică a scriitorilor români*, — *Marii clasici ai literaturii române*, — *Case memoriale ale scriitorilor*, — *Presa literară românească*.

Harta *Literatura veche românească* conține reproduceri după manuscrise și tipărituri vechi, coperte de cărți vechi așezate în spațiul geografic unde au apărut dar și portrete ale cărturarilor ca: Dimitrie Cantemir, Nicolaus Olahus, Miron Costin, Dosoftei.

— Nu lipsesc reproduceri după *Psaltirea Scheiană*, *Codicele Voronețean*, *Învățăturile lui Neagoe Basarab*, *Palia de la Orăștie*, tipăriturile lui Coresi, *Cazania* lui Varlaam, *Psaltirea* lui Dosoftei, *Biblia de la București*, principalele letopisețe din Moldova și Țara Românească. Ca motto al acestei hărți am ales un citat din Coresi: „Mai vârtosu cinci cuvinte cu înțelesul mieu decîtu întunearecu de cuvinte neînțelease într-alte limbi".

— Ea este foarte utilă la toate lecțiile curente de literatură veche la clasa a IX-a fixînd mai bine în mintea elevului și locul geografic de care se leagă cartea respectivă, dar și la lecțiile de recapitulare, oferind o imagine de ansamblu asupra acestei perioade din istoria noastră literară.

— Harta *Tiparnițe românești* are ca motto un citat din *Predoslovia Paliei de la Orăștie:* „Că vădzum cum toate limbile au și înfluresc întru cuvintele slăvite, numai noi românii pre limbă nu avem. Drept aceea scoasem și le dăruim voo, fraților români". Ea prezintă geografic un număr de 21 tiparnițe din secolele al XVI-lea pînă în secolul al XIX-lea, răspîndite pe teritoriul țării, cu precizarea anului cînd a fost înființată tiparnița, cu litere chirilice sau latine. Pentru elev, harta aceasta întărește și mai mult intuitiv cunoștințele de literatură veche.

Harta *Arborele genealogic al literaturii române* este de o mare utilitate și eficiență la toate lecțiile de literatură. Ea redă simbolic, printr-un stejar cu ramurile lui desfășurate, perioadele mai importante din istoria noastră literară. Am reprezentat astfel literatura plecînd de la un citat din M. Sadoveanu: „Mă simt un stejar cu rădăcinile adînc înfipte în pămîntul neamului meu".

În harta noastră, seva întregii literaturi este literatura populară, așezată la rădăcina stejarului, iar crengile reprezintă diferitele perioade începînd cu literatura veche pe ramura de jos, apoi literatura premodernă, pașoptismul, marii clasici, literatura primelor decenii ale secolului al XX-lea, literatura interbelică, toate așezate pe ramurile stejarului de jos în sus, iar în vîrf, literatura de după eliberare.

— Fiecare perioadă literară amintită consemnează numele scriitorilor din perioada respectivă, opera lor, organele de presă, curente literare etc. Harta aceasta poate fi folosită atît la lecțiile curente, arătînd elevului cu multă precizie unde se află scriitorul și opera respectivă în noianul de date ce le oferă istoria literaturii. Poate fi folosită foarte bine la toate lecțiile de recapitulare, permițînd o periodizare foarte clară.

Harta biografică a marilor clasici ai literaturii române este utilă în special la lecțiile despre viața și activitatea cîtorva dintre scriitori așa cum îi prevede programa școlară. Harta consemnează, prin linii de culori diferite pentru fiecare scriitor, drumurile, călătoriile și perioadele mai importante din viața scriitorului. Astfel la Eminescu se poate urmări cum a studiat la Viena 1869, la Berlin 1872, a venit la Iași 1874 și s-a mutat la București 1877. La I. Slavici: 1868 — Budapesta, 1869 — Viena, 1874 — Iași, 1875 — București, 1884 — Sibiu și apoi București.

— Harta literară *Case memoriale ale scriitorilor* oferă elevului atît o imagine de ansamblu asupra prețuirii ce se acordă scriitorilor noștri cît și trezirea interesului turistic pentru vizitarea monumentelor de cultură. Harta conține 16 asemenea case memoriale și muzee.

— Harta *Presa literară românească* este de o mare eficiență atît la lecții curente cînd prezentăm un scriitor, curent literar, dar și la lecții de sinteză. Harta prezintă frontispiciile revistelor, gazetelor și ziarelor în funcție de localitatea unde au apărut. Pentru elev, harta aceasta trezește un sentiment de mîndrie ilustrînd eforturile pentru promovarea culturii și literaturii. Am așezat ca motto al acestei hărți un citat foarte semnificativ: „Cărturarii români au înțeles de timpuriu că un rol de seamă în trezirea conștiinței unității naționale, a formării unei literaturi unitare îl are presa" *(Din presa literară românească a secolului al XIX-lea)*.

Atlasul nostru literar conține și un număr de hărți literare care vizează și pot fi folosite ca material didactic numai la comentarea operelor literare pe care le reprezintă.

Între acestea prezentăm: *Amintiri din copilărie; Baltagul — Itinerarul Vitoriei Lipan; Cartea Oltului; Scrisoarea III; Frații Jderi — Lupta de la Vaslui.*

În toate aceste materiale intuitive am depășit caracterul de hartă geografică, aplicînd imagini fotografice și ilustrații după operă, totul fiind îmbogățit cu textele cele mai semnificative.

— Această îmbinare a celor trei elemente: cadrul geografic, imagini din operă și textul formează elevului reprezentări dintre cele mai complexe despre opera literară.

— Harta cu școlile unde a învățat Nică, după *Amintiri din copilărie* de I. Creangă, redă geografic partea de nord a Moldovei, totul polarizînd în jurul localităților: Humulești, Broșteni, Tîrgu Neamț, Fălticeni și Iași. Fiecare din aceste localități este ilustrată în al doilea rînd cu imagini. La Humulești — imagine cu satul și valea Ozanei, casa copilăriei, momentul înființării primei școli. La Tîrgu Neamț — Școala domnească și Popa Duhu, la Fălticeni casa în care a locuit I. Creangă iar pe drumul spre Iași — căruța lui Luca Moșneagul. Textul din operă vine și ilustrează și mai concludent momentul cînd Nică se afla în acea localitate.

— Astfel înființarea primei școli în Humulești: „Să fi văzut pe neobositul părinte cum umbla .. împreună cu bădița Vasile a Ilioaiei... și sfătuia pe oameni să-și deie copiii la învățătură!" Momentul dărîmării casei Irinucăi ilustrat prin fotografie este întărit și prin text: „Și unde nu pornește stînca la vale... și trece prin gardul și prin tinda Irinucăi". Lîngă fotografia ce reprezintă Școala domnească din Tg. Neamț am ilustrat și textul: „La 1852, în ziua cînd s-a sfințit paraclisul spitalului din Tîrgul Neamțului și s-a deschis școala domnească de acolo, eu împreună cu alți băieți isonari ai bisericii, stam aproape de Ghica Vodă care era de față la acea serbare". Drumul spre Socola-Iași, alături de fotografia amintită, este descris: „Luca Moșneagul însă mîna cum știa el, căci mîrțoagele lui de cai erau vlăguiți din cale-afară, și slabi, și ogîrjiți ca niște mîți de cei leșinați".

Harta cu Itinerarul Vitoriei Lipan după romanul „Baltagul" de M. Sadoveanu redă Valea Bistriței avînd numerotate localitățile unde au poposit Vitoria și fiul ei! Am aplicat pe hartă și următoarele imagini fotografice: La localitatea Tarcău-Poiana Cîrnului o fotografie cu Vitoria și Gheorghiță care semnifică plecarea, la fel o imagine cu rîul Tarcău. Tot aici am încrustat următorul fragment din textul romanului: „La 10 martie, munteanca și feciorul ei au închingat caii cei pagi și-au încălicat". În dreptul localității Călugăreni, unde cei doi au po-

posit, am așezat o imagine fotografică cu Piatra Teiului și textul: „Pe ferestruică se vedea în amurg Piatra Teiului, singuratică, cu glugă de omăt în creștat." Pe hartă, în dreptul localității Fărcașa unde cei doi au poposit din nou, am aplicat o imagine fotografică cu satul Fărcașa și textul: „Cînd au intrat în sat la Fărcașa, deodată s-a prăvălit de pe muntele cel mare un vînt rece, trăgînd după dînsul nouri negri și vîrtejuri de ninsoare". În dreptul localității Borca am citat: „La Borca a căzut într-o cumetrie" iar în dreptul Broșteniilor: „Astfel a găsit vorbe vii la hanul cel mare de la Broșteni" și mai departe localitatea Crucea este consemnată: „La Cruci a dat de nuntă. Vitoria a primit plosca și a făcut frumoasă urare miresei".

— Poposind cei doi în localitatea Sabasa, am așezat imaginea fotografică cu acest sat și textul: „Acum Vitoria se abătea iarăși într-o țară cu totul necunoscută". A făcut popasul într-un sat căruia îi zicea Sabasa. Mai departe, în dreptul localității Suha am citat: „În întunerec, începea să i se facă lumină. La Sabasa fuseseră trei, la Suha, Nechifor Lipan nu mai era". Am ilustrat pe hartă și întoarcerea la locul numit Crucea Talienilor, imagine fotografică cu aceasta și textul care reconstituie momentul crimei și găsirea cadavrului: „În pisc, sub crucea care se cheamă a Talienilor au hodinit caii într-un dos de mal, ascultînd în tăcere huhuitul vîntului în prăpăstii și șuierele brazilor". „Era el acolo, însă împuținat de dinții fiarelor. Scheletul calului curățit de carne, sub tarnițe și plocăzi, zăcea mai încolo".

Harta literară alcătuită după „Cartea Oltului" de G. Bogza redă harta geografică a Oltului și împrejurimile lui de la izvoare pînă la vărsarea în Dunăre. În legenda hărții sînt încrustate textele cu cele șapte trepte ale Oltului. Pe hartă, acestea sînt redate doar simbolic cu cifre romane, dar apar aici capitolele ce compun treapta. Astfel la treapta I sînt înscrise capitolele: — *Hășmașul Mare*, — *Tragedii pe înaltul pudiș*, — *Norii*, — *Furtuna*.

În dreptul lor am ilustrat fragmentul din operă: „Presărat cu cetăți în ruină și cu ascuțite turle, Ardealul trăiește clipă de clipă". Ajungînd pe hartă la treapta a V-a *(Oltul străpunge Carpații sau treapta marii istorii)*, am ilustrat capitolele: — *În inima cetăților de piatră*, — *Nopți simfonice în Carpați*, — *Cît de mare poate fi sărăcia*.

Aici am ilustrat textul: „Oltul lasă Ardealul în urmă, traversînd ultimul rînd de munți din viața lui". Am încheiat călătoria cu treapta a VII-a *(Oltul se varsă în Dunăre sau treapta întoarcerii în cosmos)* ilustrînd cu fragmentul cel mai semnificativ: „Pe aceste tărîmuri ale melancoliei și presimțirii, Oltul ajunge la capăt".

Cele două hărți după Scrisoarea III de M. Eminescu și *Bătălia de la Vaslui* după „Frații Jderi" de M. Sadoveanu sînt apropiate ca mod de realizare. Ambele fixează cadrul lor geografic în cadrul hotarelor țării. Desfășurarea luptelor de la Rovine și Vaslui, mișcarea trupelor le-am ilustrat în funcție de textul literar, mai puțin de textul istoric.

Față de vechile hărți literare întocmite de noi, *atlasul literar realizat anul acesta, aduce multe elemente noi:*

1. Toate cele douăsprezece hărți ale atlasului cu aceleași dimensiuni și chenar, sînt prevăzute cu titlu și motto.

2. Dimensiunea lor face posibilă manevrarea cu ușurință la lecții.

3. Sînt ușor de păstrat în mapă și mapa în cabinet.

4. Îmbină cadrul geografic cu imagini din operă și cu textul.

5. Caracterul scrisului diferă de la o hartă la alta și chiar pe aceeași hartă în funcție de specificul textului.

6. Oferă elevului interpretări figurative și reprezentări.

7. Manevrarea și folosirea lor nu solicită consum de energie electrică.

Pentru realizarea atlasului literar cei mai apropiați colaboratori au fost elevii, care au citit și recitit operele, căutînd citatele cele mai semnificative și oferindu-mi multe sugestii valoroase. Amintesc între acestia pe: Indrieș L. Stanciu, G. Iovescu C. Chiriliuc Daciana, Mihai Marcel ș.a.

Pentru respectarea amănuntului geografic am colaborat cu prof. Rîmbulea Ioan. Iimaginile foto au fost realizate de ing. Săbău Mircea.

— După hărțile în mărime naturală am realizat fotografii la diferite dimensiuni și diapozitive.

Strategii moderne în predarea istoriei

Prof. VASILE RACHIERU

URMĂRIND LĂRGIREA PROCADRULUI PROFESOR, *subliniem încă o dată* modalitatea de a concepe istoria (și realitatea) — ca un complex de procesualități **economice, sociale, politice, culturale, biologice, fizico-chimice... parcursuri de ambianță, de conjunctură etc.**

Prin exemplele alese ne propunem:

— *să prefigurăm noi modalități de instruire activă*, să surprindem alte unghiuri decît cele obișnuite din care se poate urmări și investiga procesul istoric;

— *să mărim ponderea interdisciplinară* — să preconizăm o bază de orientare adecvată pentru posibile anticipări atît de utile în toate domeniile;

— *să activizăm creator efortul conjugat profesor-elevi — în pătrunderea și înțelegerea fenomenelor istorice* — atît în orele de curs cît și în alte circumstanțe.

Exemplificări

A. Din aproape în aproape

Utilizare la clasa a VI-a — Istoria evului mediu.

I. Verificare obișnuită din tema „Centralizarea statului feudal — englez —".

1) Ce raporturi existau între coroana engleză și cea franceză în timpul domniei lui Ioan fără de Țară?

2) În ce împrejurări s-a dat Magna Charta Libertatum?

3) Ce se prevede în acest act?

4) Cui a netezit calea spre putere Parlamentul?

5) Ce luptă ilustrează Războiul celor două roze?

6) Ce a permis lui Henric al VII-lea să centralizeze statul feudal englez?

Se punctează astfel ascensiunea claselor sociale noi și contribuția lor la procesul de centralizare a statului.

II. Urmează să se predea tema „Peninsula Iberică pînă în secolul al XV-lea".

În fața hărții, reprezentînd Europa, se va arăta cu indicatorul conturul Spaniei. Elevii vor fi solicitați să răspundă cînd s-au mai oprit în Peninsula Iberică (cînd au venit vizigoții, arabii).

III. În continuare se vor nota în caiete întrebările:

1) Ce știți despre stăpînirea arabă în Spania?

2) Ce știți despre Reconquista?

3) Cum s-a format statul spaniol?

4) Care au fost scopurile Inchiziției?

Elevii urmînd să răspundă, după ce au citit tema din manual și lecturile, au studiat cele cîteva ilustrate din context și bineînțeles s-au lăsat furați din plin și de ambianța filmului pe care l-au văzut în prealabil. În tot acest timp, profesorul controlează caietele sau strecoară cîte o afirmație impuls („Știți de ce Gibraltarul se numește astfel?" sau „Vă amintiți cine a fost cel mai mare inchizitor?" sau „Care au fost principalii eroi din filmul pe care l-am văzut ieri?" (Spada Neagră) etc.

IV. În final, se citesc răspunsurile cele mai bune, aducîndu-se completări atît de profesor, cît și de elevii care au parcurs în prealabil lecturile recomandate de profesor (cu bune rezultate se soldează cînd li se face cunoscută elevilor bibliografia ce urmează s-o parcurgă, încă de la începutul anului școlar). În continuarea dialogului, se prezintă o deschidere asupra situației Țărilor Române în sec. XII—XV (adică a istoriei acelor vremuri, cînd erau scut de apărare al Europei împotriva diverselor migrațiuni de popoare) — și o referire succintă la situația existentă astăzi în Peninsula Iberică.

Ultimul punct l-a constituit notarea elevilor în ordinea participării active la lecție — indicarea materialelor de studiat sau consultat pentru ora viitoare.

Această strategie activatoare am utilizat-o în condițiile unei conjuncturi favorabile, oportune. Elevii văzuseră deja un film la televizor sau la cinematograf sau o piesă de teatru care realizase atmosfera specifică temei propusă a fi parcursă. (În cazul de mai sus atmosfera specifică din Spania Reconquistei a fost redată de filmul Spada Neagră). Trebuie să se aibă în vedere — și aceasta, *în primul rînd* —, *pulsul clasei, momentul cînd se simte nevoia aplecării într-o măsură mai mare asupra manualului.*

Modalitatea aceasta utilizată la clasa a VI-a — la tema „Spania pînă în secolul al XV-lea", prin transfer, am putut-o utiliza și la tema „Germania..." — elevii avînd prilejul să vadă filmul „Cavalerii teutoni", realizat după romanul lui H. Senkievici, cu același titlu, și au citit referirile la participarea celor 400 de călăreți trimiși de Alexandru cel Bun în ajutorul polonezilor și lituanienilor în ajunul bătăliei de la Marienburg.

Am putut s-o utilizez și la tema „Ungaria pînă în secolul al XVI-lea", folosindu-mă de excursia făcută cu elevii la Cluj-Napoca, unde au văzut complexul statuar Mateyas-Rex, ca și de excursia de la Castelul Hunia-

zilor, cînd au luat cunoștință de desfășurarea bătăliei de la Baia din 1467...

Acest procedeu l-am folosit și la clasa a VII-a (Istoria modernă și contemporană) la tema „Formarea statului italian".

În prealabil, elevii au vizionat filmul „Tăunul", au citit romanul cu același titlu al lui E. Voynich, s-au introdus și prin intermediul altor materiale în atmosfera specifică luptei pentru triumful Tinerei Italii.

Acest mod de lucru stimulează gîndirea, creativitatea și capacitatea asociativă a elevului, îl pregătește pentru înțelegerea complexă a evenimentelor istorice. Se subînțelege că procedeul poate fi utilizat la alte clase a V-a, a VIII-a și la clase liceale.

Strategia de a înțelege, a redescoperi, a trăi istoria prin auxiliare: film, lectură, popasuri la locuri istorice — are darul de a pune în valoare și mai mult utilitatea manualului.

B. Focare asociative

Folosesc acest procedeu îndeosebi la orele aflate la dispoziția profesorului. Pe filonul filmelor „Represaliile la Roma" („Dacii" sau „Mihai Viteazul" etc.) văzute pe micul ecran, pun întrebări gen test:

1) Ce probleme de conjunctură ridică filmul italian „Represaliile la Roma"?

2) Cum apreciați atitudinea principalilor eroi?

Dau cîteva indicații utile în fața hărții referitoare la ocuparea Siciliei despre conducerea Germaniei și a Italiei...

Iată și cîteva spicuiri din răspunsurile la întrebările test: „În Italia aliații debarcaseră și acum înaintau spre nord. Roma era un oraș deschis, adică nu erau trupe, nu intra în război. În ziua aniversării fascismului o companie germană făcea marșul de fiecare zi pe străzile Romei pentru intimidarea locuitorilor.

Partizanii au ales această ocazie pentru a arăta că lupta lor este împotriva fascismului și a războiului. Italia întreagă era la un moment de cumpănă, de o parte fasciștii, de partea cealaltă poporul luptînd prin partizani".

„Colonelul Kappler era un soldat disciplinat, executînd ordinele superiorilor, fără să protesteze. Deși era amator de artă, era totuși prea militar. Era un robot în slujba războiului."

„Părintele Antonelli — a răspuns alt elev — luptă împotriva represaliilor; încearcă să ajungă pînă la Papă, acesta însă nu se preocupă. Părintele îi ajută pe partizani, salvează operele de artă ale Romei, dar nu poate salva pe cei luați pentru represalii — de aceea el se oferă singur pentru a fi executat...".

. . . . . .

„Roma, în timpul acelor evenimente, se găsea într-o situație grea. Fasciștii își pregăteau plecarea din oraș datorită înfrîngerilor de pe front. Nemții se comportau față de populație fără nici un fel de menajament, toate acestea ducînd la conflictul din acest film.

Unul din principalii eroi a fost și părintele Antonelli. Acesta — mare iubitor față de semenii săi — a încercat cu toate mijloacele să împiedice aceste represalii. În final, este împușcat alături de ceilalți condamnați. Colonelul Kappler..."

Așa cum au reieșit din discuțiile colective în clasă, care au condus la sublinierea următoarelor idei — adevărate focare asociative, educative, comparative, anticipative:

1) Operele de artă italiene erau duse de fasciști în muzeele din Germania. Aliații erau aproape, amenințînd Italia fascistă. Roma devenise front. Trupele companiei a II-a naziste defilau zilnic pe străzile Romei. Papa nu mai avea putere. Partizanii așteptau un moment favorabil pentru a-și uni forțele.

2) Părintele Antonelli era un bun patriot, dar ducea lupta de unul singur.

3) Kappler avea ideea fixă de a executa ordinele, deși în sufletul lui nu voia să le execute, fiind scîrbit de fascism.

4) Conducătorul orașului Roma era un fascist înrăit. El nu înțelegea pe italieni și se baza numai pe putere.

Avînd în vedere posibilitatea folosirii unei tehnologii didactice variate, în funcție de conținutul fiecărei teme, considerăm că este necesar ca încă de la începutul anului școlar să existe indicații, în concordanță cu programa școlară, referitoare la lucrările pe care să le consulte elevii, stabilindu-se capitole, pagini din presa pe care s-o urmărească, articolele, care să le studieze (să-și formeze mape), emisiunile TV, filme, spectacolele de teatru pe care să le vizioneze etc.

Prin acest procedeu se înlătură monotonia, combate rutina, înviorează psihologia colectivului (gîndirea, imaginația, afectivitatea, motivația etc.).

C. Hărțile mute succesive

Se schițează pe tablă hărțile mute: a Franței, a Germaniei etc.

Exemplu, la Istoria modernă și contemporană, la clasa a VII-a, la tema „Marile puteri imperialiste la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea" (recapitulare).

Urmează „umplerea" comparativă a contururilor care, bineînțeles, avînd darul doar de a sugera, de a menține în atenție pe parcurs direcția comparativ-selectivă a gîndirii etc. Am adresat cîteva întrebări elevilor. O primă întrebare: „Ce aspecte din viața economică, socială, politică a Franței v-au reținut atenția?" — Profesorul apreciază un răspuns sau altul bun, foarte bun, corect, stimulînd, antrenînd genul de joc-concurs.

O altă întrebare: „Ce aspecte comune din viața economică, socială și politică a Germaniei v-au reținut atenția?"

Pe baza răspunsurilor elevilor, surprinzînd dominanta procesualității economice, sociale, politice am completat hărțile mute subliniind, totodată, caracteristicile specifice și, îndeosebi, similaritatea tendințelor monopoliste. Prin translație s-a trecut la — Aspecte din viața economică, socială, politică a Angliei... Japonia etc.

Elevii au fost dirijați să urmărească pe concret principalele artere și ramificații ale subjugării economice, sociale, politice (cu atîtea consecințe) — care au încorsetat globul — înțelegînd profund fenomenul imperialismului de ieri — care mai germinează și azi în unele zone ale planetei noastre.

Cîteva constatări

Prin varietatea lor, aceste modalități creează situații de surpriză, decor distanțional și apropiat, realizează o înviorare a lecțiilor. Acționînd asupra psihologiei elevului care, după sfîrșitul orei, rămîne să mediteze, să cugete la împlinirile, parcursurile, bucuriile estetice, raționale etc., influențează modul de gîndire și înțelegere (cinetic) al elevului, impulsionînd, pe neobservate, spre relativitate, mișcarea aleatorie ș.a.m.d. Cultivînd *flexibilitatea* ca o condiție princeps a dezvoltării intuiției și creativității, aceste metode au efecte asupra personalității copilului prin modul de a gîndi problemele de la depărtat la apropiat, de la singular, la global, de la similar la comparativ, de la real la imaginar. Prin astfel de procedee elevul este obișnuit să judece, să distingă, să delimiteze fenomenele istorice din complexitatea și varietatea lor, să rețină specificul repetabil din oricare realitate, să deducă *procesualitatea* — să înțeleagă nenumăratelor probleme cu care se confruntă lumea contemporană.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, Știință-progres-pace Editura Politică, București, 1981.
2. Al. Găvănea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
3. Fl. Stănculescu *Realizarea în practică a marilor orientări metodologice în predarea istoriei*, București, 1974.
4. Szabolcs Otto, *Rolul faptelor și al corelațiilor în predarea istoriei*, în: Köznevelés, Budapest 35, nr. 38, 16 nov. 1979, p. 17—18.
5. *** *Calendarul celui de-al doilea război mondial*, în: „Magazin istoric" nr. 5 (38), mai 1970, p. 34.

Povestirile cu conținut din istoria patriei — mijloc de educație moral-politică și patriotică

MARIA PLATONOV
Grădinița nr. 227 din București

Educația moral-politică și patriotică prin valorificarea istoriei, ca orice alt obiectiv educațional, este necesar să fie proiectată în strînsă legătură cu finalitatea sa, cu practica socială, cu tendințele și trebuințele de dezvoltare a întregii noastre societăți, în scopul devansării unor niveluri superioare de relații și de comportamente.
Pe calea spre înfăptuirea acestui măreț ideal pedagogic, învățămîntul preșcolar, Organizația Șoimii Patriei sînt tot mai mult și mai ferm implicate, printr-o colaborare strînsă cu ceilalți factori social-politici, culturali (familia, școala, Organizația Pionierilor).
În acest context se poate aprecia că dirijarea științifică a procesului de formare umană, de educare a conștiinței socialiste a oamenilor (și, în special, a copiilor) se axează atît pe impactul învățămîntului cu realitățile prezentului socialist, cît și cu ceea ce este valoros din trecutul istoric al poporului român, al umanității, din care se proiectează sensurile dezvoltării în viitor.

Ce urmărim să deslușească preșcolarii, șoimii patriei, din abecedarul istoriei patriei? Pentru îmbunătățirea procesului de educare moral-politică și patriotică, revoluționară a preșcolarilor atît în grădiniță, cît și în cadrul Organizației Șoimii Patriei, programa prevede, printre alte obiective, și pe cel al familiarizării copiilor cu unele momente însemnate din trecutul de luptă al poporului nostru pentru libertate națională și socială, precum și cu unele însușiri morale caracteristice acestuia. Cunoscînd particularitățile psiho-socio-afective ale copiilor de vîrstă preșcolară și experiența acumulată pînă în prezent, din activitatea directă la grupa mare sau din activitățile îndrumate ca directoare și metodistă, am desprins faptul că putem să valorificăm cu succes povestirile cu conținut istoric în realizarea acestui obiectiv.

Folosind ca material didactic de bază textele special scrise pentru copii de Dumitru Almaș, precum și ilustrațiile realizate

de Valentin Tănase, am pornit cu curaj, cu interes și creativitate la investigarea valențelor educativ-formative ale acestui nou tip de activitate desfășurat în grădinițele de copii și în Organizația Șoimii Patriei. *Am urmărit ca preșcolarii să învețe, să înțeleagă și să simtă din povestirile istorice, accesibile lor, următoarele:*

— Pe pămîntul țării noastre — România — au trăit oameni, din cele mai vechi timpuri, strămoșii noștri se numeau daci, iar țara se numea Dacia. Oamenii acestor locuri au avut îmbrăcăminte, muzică, dansuri populare, asemănătoare celor ale românilor de azi.

— În Moldova, Țara Românească și Transilvania au trăit și au muncit români.

— Poporul român a dorit permanent să se unească într-o singură țară și a reușit (chiar dacă unii boieri și unele țări străine erau împotrivă) cu ajutorul unor conducători curajoși, care și-au iubit glia, oamenii (Mihai Viteazul, Alexandru Ioan Cuza).

— În vremuri grele, cînd țara era în primejdie, românii au luptat, plătind chiar cu viața lor; în luptă sau la muncă, de foarte multe ori, au luat parte și tinerii, chiar și copiii (băieți și fete).

— Cîmpiile țării bogate în grîne, munții cu aur și argint; oile, albinele de pe aceste pămînturi au atras alte neamuri străine, iar românii au luptat vitejește pentru a apăra locurile unde s-au născut, cu toate bunurile aflate pe ele.

Printre *obiectivele operaționale* am mai urmărit:

— Copiii să cunoască armele, steagul și îmbrăcămintea specifice dacilor.

— Să-i recunoască și pe români și pe vrăjmași, după arme și îmbrăcăminte;

— Să știe ce era o cetate și ce rol avea ea:

— Să recunoască portretele marilor conducători: Burebista, Decebal, Traian, Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Alexandru Ioan Cuza.

— Să recunoască drapelul României, purtat de ostașii noștri în luptele pentru independență, în acțiunile pentru Unire, în luptele pentru eliberare.

Consider că la vîrsta primei copilării se poate transmite din abecedarul istoriei că bunii și străbunii noștri trebuie să fie iubiți și prețuiți deoarece ne-au păstrat, ne-au apărat, ne-au îmbogățit și ne-au înfrumusețat țara.

Din faptele de luptă și de muncă ale strămoșilor, să se adune, treptat, în inimile copiilor, o neprețuită comoară morală. Realitatea psiho-socio-afectivă a copiilor preșcolari ne dezvăluie un teren fertil de cunoaștere și de cultivare a unor impresii, emoții și sentimente pozitive în legătură cu unele fapte istorice. În acest sens *ne putem sprijini pe particularități* ca:

— Interesul cognitiv manifestat prin numeroase întrebări adresate educatoarei, părinților, în legătură cu fenomene din natură și societate.

— Puternica impresionalitate și flexibilitate a sistemului nervos al copiilor, ce favorizează imprimarea în mintea lor a faptelor deosebite de luptă, de vitejie — ale maselor mari de oșteni, ale unor personalități care s-au detașat din rîndul acestora, prin curaj, îndrăzneală, isteție etc., în momente de grea primejdie pentru țară.

— Tendința de a imita specifică copiilor poate fi valorificată prin oferirea unor modele de acțiune și de comportare demne de urmat. Adesea copiii și-au manifestat spontan dorința de a se asemăna cu Ștefan cel Mare, cu Decebal, cu Mihai Viteazul, cu Ecaterina Teodoroiu, cu chipuri de copii-eroi, întîlniți în povestiri.

— Bogăția în conținut a emoțiilor și sentimentelor care se pot organiza deja după 5 ani, în jurul unor evenimente, a unor persoane.

— Creșterea rolului reglator al cuvîntului care are greutate în cadrul povestirilor istorice.

— Apariția unor elemente ale conștiinței sociale, ale spiritului critic și autocritic.

Orientarea activității educative am legat-o, însă, și de psihologia dezvoltării, considerată în ansamblul ei, nu numai după ce este specific vîrstei de 5—6 ani.

Forme de realizare:

1) Cea mai îndrăgită cale de familiarizare a copiilor cu aspecte din trecutul de luptă al înaintașilor consider că este *povestirea/ narațiunea educatoarei*, prin îmbinarea unor imagini auditive cu unele vizuale (statice sau dinamice). În anumite situații, pentru a sublinia corect descrierea unor portrete fizice sau unele fapte istorice semnificative, narațiunea am îmbinat-o cu lecturarea unor fragmente, prezentate direct sau prin intermediul benzii magnetice.

2) Cu succes am folosit și povestirile pe baza imaginilor unor diapozitive sau diafilme existente, la teme cum sînt: „Cum l-a înfrînt Traian pe Decebal", „Viteazul Gelu Românul", „Condeiele lui Vodă", „Ștefan cel mare-biruitor în lupta de la Vaslui", „Dreptatea lui Vlad Vodă Țepeș", „Toți românii cîntă Hora Unirii", „Nicolae Bălcescu — prietenul poporului", „Am fost și eu la Alba Iulia și am văzut Unirea cea Mare", „Mihai Viteazul — voievod al tuturor românilor" etc.

3. Vizitele la muzeele și la monumentele istorice din zona unde locuiesc copiii.

4) Convorbirile, scenetele, activitățile artistico-plastice, jocurile de creație, jocurile de mișcare.

5) Acțiuni cu șoimii patriei, cu ceremonial, cu ocazia unor evenimente social-politice deosebite.

Tehnologia educațională. Pornind de la cerințele actuale ale pedagogiei de trecere de la constatarea-descrierea fenomenelor educaționale la proiectarea și evaluarea acestora, în scopul sporirii eficienței lor tratez problema tehnologiei educaționale pornind de la demersul educativ axat în jurul a patru mari întrebări:

1) Ce voi face? 2) *Cu ce voi face?* 3) *Cum voi proceda?* 4) *Cum voi ști ceea ce trebuia să realizez?*

Pe această cale am adaptat recomandările adresate de prof. Ioan Jinga în „Inspecția școlară" (E.D.P. 1983) la povestirile cu conținut istoric valorificate în grădinița de copii și în cadrul Organizației Șoimii Patriei. Încercînd să răspund la aceste întrebări, voi evidenția cum am proiectat: obiectivele generale și cele specifice (operaționale), conținutul activității, nivelul grupei, condițiile de desfășurare a activității, strategia didactică, mijloacele de evaluare și scenariul didactic.

Spre exemplificare, voi folosi modul de concepere a activității cu tema „Străbunul străbunilor — Burebista" de Dumitru Almaș, desfășurată la patru grupe mari în cadrul unui experiment.

1. *În legătură cu întrebarea:* **„Ce voi face?"** am studiat Programa și am stabilit ca obiectiv general: Familiarizarea copiilor cu unele aspecte privind viața și lupta strămoșilor noștri daci, în timpul lui Burebista. Formarea capacității de a raporta românii și România de azi la locuitorii de demult ai Daciei. Educarea sentimentelor de dragoste față de străbuni, față de primul rege al Daciei. Trezirea interesului pentru povestirile cu conținut istoric.

În cadrul aceleiași întrebări am prevăzut obiectivele specifice, mai ales de ordin informativ. Cu alte cuvinte, am proiectat ce este necesar să cunoască copiii din această povestire:

a) să știe că pe pămîntul României au trăit din timpuri foarte vechi oameni; *b)* că dacii au fost strămoșii românilor; *c)* să înțeleagă că țara Dacia a fost formată prin unirea pentru prima dată a tuturor dacilor sub conducerea lui Burebista; *d)* să cunoască steagul dacilor; *e)* să-și precizeze sensul cuvintelor: daci, Dacia, cetate, regele Burebista; *f)* să găsească unele asemănări între îmbrăcămintea dacilor și costumul național românesc.

2. În continuare, oprindu-mă la același exemplu, voi prezenta ce am proiectat în legătură cu întrebarea **„Cu ce voi face?"** În acest sens am ales textul din primul volum de *Povestiri istorice de* Dumitru Almaș și mi-am stabilit conținutul narațiunii, avînd în vedere nivelul de dezvoltare psihologică ale grupelor (de exemplu, dintr-un număr de 125 de copii din cele patru grupe mari 52 sînt foarte buni, 49 sînt buni, 24 mediocri și condițiile materiale de care dispus în sala de clasă.

3. „Cum voi face"? Această întrebare m-a condus la proiectarea metodelor și procedeelor didactice pe parcursul activității pentru a înfăptui obiectivele propuse, ce material didactic voi folosi în fiecare etapă, cu ce aparate voi lucra pentru a valorifica materialele propuse.

Pentru a sintetiza această prezentare, care în chip fericit se raportează pe orizontală, în legătură cu fiecare obiectiv operațional și cu conținutul propus, am anticipat *scenariul didactic, pe etape și timpul de care dispun* pentru fiecare, astfel:

A. Reactualizarea cunoștințelor copiilor în legătură cu denumirea țării noastre, cu reprezentarea grafică a țării pe hartă prin metodele conversației și exercițiului. În acest caz, copiii vor avea ca sarcină să spună denumirea R.S.R. și să arate conturul ei pe hartă (3').

B. Pentru captarea atenției în vederea anunțării temei se va folosi metoda expunerii, prezentînd motivația aflării unor lucruri pe care ei nu le cunosc despre oamenii care s-au aflat foarte demult pe aceste locuri ale României de azi. În același scop voi reactualiza impresiile culese cu ocazia vizitei la Muzeul de Istorie al R.S.R. din București (2').

C. Prin metoda demonstrării și explicării, cu ajutorul a trei imagini se vor transmite denumirile de Dacia și de daci, precizînd și unele elemente specifice din îmbrăcămintea lor, comparativ cu a românilor de azi. Apelînd la exercițiu, se vor numi individual doi-trei copii să repete denumirea de „daci", după care și ceilalți copii vor face la fel (3').

D. La anunțarea titlului povestirii se va explica cuvîntul străbun și expresia „Străbunul străbunilor" (2') și totodată se va prezinta portretul regelui Burebista, precizînd că este un nume foarte vechi (1'), portret care poate fi găsit în volumul I de Dumitru Almaș și în seturile de imagini editate de M.E.I.

E. Prezentarea noului conținut și conducerea învățării și asigurarea conexiunii inverse (Sistemul ciclic). Pentru realizarea obiectivelor propuse, în continuare copiii ascultă conținutul povestirii pe care au prezentat-o prin metoda expunerii, îmbinată cu demonstrația și explicația (în special în legătură cu caracteristicile steagului dacilor și a unei cetăți pe baza imaginilor dinainte pregătite (10').

F. Pentru precizarea conținutului, am formulat cîteva întrebări de felul: *Cine a unit pentru prima dată pe daci în țara numită Dacia? În ce scop foloseau dacii steagul de luptă? După ce îl pot recunoaște?* Se vor folosi aceleași ilustrații, pe care copiii vor arăta cu indicatorul. Voi da posibilitate copiilor să întrebe ceea ce îi interesează (4').

4. Pentru a răspunde la întrebarea „Cum voi ști ceea ce trebuie să realizez?" le-am cerut preșcolarilor să arate steagul dacilor pe ilustrația pe care este desenat printre alte drapele, să identifice portretul lui Burebista din grupul celorlalți daci, să aleagă imaginea cetății dintre mai multe imagini și să descrie sumar prin ce se deosebește de o casă obișnuită. (6') Pentru evaluarea modului de realizare a celorlalte obiective operaționale se pot folosi procedee clasice. Consider că la vîrsta preșcolară mai greu se pot verifica cele învățate sub aspect comportamental. La încheierea activității, mi-am notat rezultatele la toate sarcinile pe care le-au avut copiii în cadrul acestei secvențe didactice. Din totalul copiilor, 93% au recunoscut portretul lui Burebista și 98% au identificat steagul dacilor și toți au identificat imaginea cetății.

Le-am prezentat portretul tipic de dac al regelui Decebal, despre care vor afla în activitatea următoare, astfel le-am stimulat interesul față de daci și față de conducătorul lor, totodată am desprins faptul că activitatea le-a făcut plăcere, iar în final au angajat comentarii în jurul imaginilor expuse. În etapa de jocuri și activități alese și-au construit o așa-zisă cetate, au tras căciulile pe frunte, precum dacii și s-au angajat într-un joc de creație pe această temă.

Sintetizînd experiența pozitivă asimilată pînă în prezent, privind strategia didactică eficientă din cadrul activităților cu conținut istoric, pot evidenția importanța deosebită a calității expunerii-povestirii de către educatoare.

Povestirea foarte expresivă (însoțită de mimică, pantomimă, fond muzical adecvat sau cu înregistrări pe bandă magnetică a unor sunete sau zgomote ce imită lovituri de arme, tropote de cai, îndemnuri la luptă etc.) sau povestirea alternată cu dialoguri înregistrate și sincronizate cu imagini vizuale (diapozitive, diafilme etc. au o mare forță emoțională, ceea ce provoacă o intensă co-participare a copiilor la actul didactic. Simpla citire a textului sau povestirea inexpresivă, nesusținută de material instuitiv nu sînt recomandabile). Este bine ca educatoarea să realizeze scopul pe căi indirecte într-un climat de încredere reciprocă.

Asemenea tehnologii didactice pot fi valorificate în povestiri cu teme din volumul I și II de D. Almaș, ca de exemplu: „Ștefan cel Mare — biruitor în lupta de la Vaslui"; „Condeiele lui Vodă"; „Dreptatea lui Vodă Țepeș"; „Toți românii cîntă Hora Unirii"; „Fetița din nuc"; „Mihai Viteazul — voievod al tuturor românilor. De un real folos au fost diafilmele la care am participat în calitate de coautor ca: „Ștefan cel Mare (Partea I și a II-a), „Moș Ion Roată și Unirea".

O mare valoare educativă consider că are și partea de încheiere, care este necesar să asigure legătura cu prezentul sau cu viitorul apropiat al vieții și activității copiilor. În direcția formării „comunistului de omenie" a „omului ideal", este necesară ca educatoarea să sădească treptat la copii conștiința de sine și conștiința demnității, să cultive prin mijloacele specifice sentimente de dragoste fierbinte față de istoria patriei noastre.

În sprijinul învățătorilor

LUCRAREA „Exerciții și probleme de limba română și matematică pentru învățămîntul primar" este o finalizare a eforturilor depuse de cadrele didactice din județul Bacău, atît la clasă cît și în domeniul cercetării, pentru a transpune în practică politica partidului nostru privind obținerea unei noi calități în învățămîntul primar.

În cadrul lucrării sînt făcute precizări de ordin metodologic potrivit programelor școlare și îndrumărilor în vigoare.

Exercițiile propuse vizează accesibilitatea cunoștințelor prin eliminarea limbajului greoi, a demonstrațiilor nesemnificative, transferarea de la o clasă la alta a unor noțiuni, întărirea caracterului practic-aplicativ al disciplinelor, prin sporirea numărului de exerciții și probleme de la fiecare capitol.

La redactare au contribuit 24 învățători și profesori, coordonați de factori de răspundere din cadrul Inspectoratului Școlar.

Culegerea conține exerciții de limba română și matematică grupate în patru capitole, totalizînd 160 pagini: „Citirea prin substituire"; „Comparația—figură de stil"; „Ortografie și punctuație"; „Modalități de aprofundare a cunoștințelor matematice"

Lucrarea, difuzată în toate unitățile de învățămînt din județ, se recomandă ca un prețios instrument de lucru, soluțiile propuse putînd fi, în același timp, îmbogățite, în funcție de observațiile personale și experiența la clasă a fiecărui învățător, precum și cu date noi din literatura psihopedagogică și de specialitate.

ELENA CAVALERU
Casa Personalului Didactic-BACĂU

Alegerea drumului în viaţă — obiectiv de seamă al actului educaţional

Prof. ELENA MATEI
Liceul Industrial „Nicolae Iorga", Vălenii de Munte, jud. Prahova

SE SPUNE DESPRE SOLON, legislatorul atenian, că a promulgat o lege potrivit căreia fiul nu era obligat să-şi întreţină părintele, dacă acesta nu l-a învăţat un meşteşug, o meserie. Legea lui Solon dădea răspuns, încă de acum două mii de ani, uneia din întrebările-cheie ale contemporaneităţii: cum să educăm?

Experienţa didactică ne-a demonstrat — nu o dată — că a-i instrui pe oameni, a-i educa înseamnă mai întîi a-i cunoaşte: a afla cum gîndesc şi ce gîndesc despre ei, despre noi, despre viaţă, despre muncă.

Finalitatea actului educaţional conferă o notă specifică activităţii pedagogice — educative. Fără un scop corect formulat această acţiune este lipsită de orientare şi de eficienţă.

Este cunoscut rolul important pe care-l are familia, prima şcoală, apoi omul de la catedră în îndrumarea practică a copilului pentru ca jocul, activitatea intelectuală şi cea productivă să se conjuge util în procesul de formare a personalităţii.

„Cel ce nu se pasionează să prindă fluturi pînă la 7 ani, să adune timbre pînă la 10, să facă avioane şi bărci pînă la 14, să scrie versuri pînă la 18, va sosi în pragul profesiunii prin fatalitate demografică, nu prin vocaţie. Nu pot prinde dialog cu un tînăr care **nu ştie ce vrea să devină**"[1].

Pentru a şti ce vrea să devină, elevul este necesar să fie ajutat, îndrumat de către profesorul-diriginte în colaborare cu toţi ceilalţi factori educaţionali. Testîndu-i în clasa a IX-a am constatat că 32 de elevi din 36 cunoşteau rolul muncii în dezvoltarea personalităţii umane, se gîndeau la o viitoare profesiune. Cîţiva elevi însă considerau „frumoasă doar activitatea intelectuală", uşoară doar „meseria de gestionar" şi interesantă doar cea de ghid turistic". În viziunea celor 4 elevi munca avea doar aceste atribute: intelectuală, frumoasă, uşoară, interesantă. Oricare muncă poate fi frumoasă, uşoară, interesantă, dacă este utilă şi mai ales dacă este efectuată cu pasiune, cu dăruire.

Mitul estetic românesc din legenda Meşterului Manole ne propune modelul unui muncitor-artist jertfindu-se pe altarul creaţiei. În şcoala noastră există o preocupare permanentă a personalului didactic pentru educarea elevilor în spiritul dragostei şi al respectului faţă de muncă.

În acest sens exemplul personal ni se pare o modalitate deosebit de eficientă în activitatea profesorului-diriginte. Elevul este mai receptiv la îndemnul de a lucra dacă şi dirigintele lucrează: în orele de clasă, în alte activităţi şcolare şi extraşcolare, ori de cîte ori se află în mijlocul elevilor.

La sugestia unor profesori-diriginţi, elevi din clasele a X-a au lucrat în timpul vacanţei de vară la ferma agricolă şi la fabrica de conserve alimentare.

În anul şcolar următor s-au organizat dezbateri în cadrul orelor de dirigenţie pe teme ca: „Munca — factor vital şi educator al tinerei generaţii", „Ţara nu se serveşte prin declaraţii de dragoste, ci prin *muncă cinstită* şi la nevoie, prin jertfă". În intervenţiile lor elevii au vorbit despre modul în care şi-au format deprinderea de a munci, despre capacitatea muncii de a fi sursă a echilibrului interior, despre hotărîrea lor, de a lucra în timpul vacanţei pentru satisfacţiile morale şi — de ce nu — materiale imediate. „Am citit — spunea un elev — despre Michelangelo, Leonardo da Vinci, Wagner, oameni geniali care cu aceeaşi pasiune realizau lucruri atît de diferite. Se odihneau de muncă prin muncă".

[1] Mircea Maliţa, *Aurul cenuşiu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, pag. 134.

Societatea în care trăim, promovînd cea mai înaltă formă a umanismului, oferă multiple posibilităţi de afirmare a personalităţii umane.

Tinerii din oraşul nostru se pot pregăti în vederea integrării în activitatea economică-productivă. Întreprinderea tutelară a Liceului Industrial „Nicolae Iorga" a încadrat în producţie în cursul acestui cincinal peste 350 de absolvenţi ai treptei I., a II-a şi de la şcoala profesională. În cursul anului 1983 au fost integraţi în producţie 46 de absolvenţi ai treptei I, 67 de absolvenţi ai treptei a II-a şi 35 absolvenţi ai şcolii profesionale repartizaţi pe meserii astfel: — strungari 62; frezori-rabotori 21; rectificatori 16; sudori 28; lăcătuşi 19; mecanici 2.

În programul de perspectivă al Intreprinderii Mecanice Valea Teleajenului se prevede crearea unui număr sporit de locuri de muncă pentru: muncitori, maiştri, tehnicieni, ingineri. Elevii liceului nostru cunosc această posibilitate de realizare în plan profesional, pentru că eforturile profesorilor-diriginţi sînt orientate către educarea elevilor în scopul integrării acestora în producţie.

Într-o lucrare-test, pe tema opţiunii profesionale, o elevă dezvăluia cu sinceritate următorul gînd: „dacă n-ar fi moda aceasta cu examenul la facultate eu m-aş face strungăriţă şi la 23 de ani, cînd unii termină facultatea, dacă reuşesc în primul an, eu aş avea apartament, maşină, m-aş plimba, aş citi, aş activa în formaţia de teatru a Casei de Cultură..."

Considerăm că principiile generale ale educaţiei în spiritul dragostei faţă de muncă se cer aplicate în mod creator şi adaptate mediului socio-profesional. Examenul la facultate nu trebuie privit ca „o modă". Sînt elevi cu mari posibilităţi de afirmare în diferite domenii ale cunoaşterii, dar sînt şi elevi cu vădite înclinaţii către meseriile pe care le învaţă în atelierul-şcoală. Şi cum mai există şi opinia „că oricare meserie este frumoasă dacă se practică în capitala ţării, ori a judeţului", profesorul-diriginte aplică în mod creator principiul educaţiei în spiritul dragostei faţă de muncă, faţă de locul natal. În oraşul nostru avem şansa realizării profesionale, iar perspectiva dezvoltării urbanistice ne implică şi pe noi, creatori ai bunurilor materiale şi spirituale. În acest sens am organizat întîlniri cu muncitori ai Intreprinderii Valea Teleajenului — oameni care le-au vorbit elevilor despre satisfacţiile lor profesionale, morale şi materiale, despre modul în care şi-au continuat studiile la cursul seral şi chiar la învăţămîntul superior.

Cunoaşterea rezultatelor muncii în întreprindere îi oferă elevului posibilitatea stabilirii unui scop care îi susţine motivaţia. Vizitînd întreprinderea tutelară însoţiţi de către maiştrii-instructori, care le explică fenomenul muncii la faţa locului, discutînd cu oameni din conducerea întreprinderii, elevii sînt ajutaţi să rezolve problema atît de delicată a opţiunii profesionale. După o astfel de experienţă, ei se întorc în atelierul-şcoală cu mai mult entuziasm.

Uneori le-au fost prezentate elevilor unele neajunsuri, *posibilitatea de a se descoperi soluţii pentru unele nerealizări* în procesul de producţie. Problematizarea şi învăţarea prin descoperire, ca metode ale învăţămîntului modern, au în activitatea practico-productivă eficienţă deosebită. Sînt cazuri — din fericire tot mai rare — cînd părinţii hotărăsc asupra viitoarei profesiuni a copiilor. Şcolii îi revine sarcina de a educa şi familia şi elevul pe care, cunoscîndu-l, îl va ajuta să se orienteze corect, potrivit cu aptitudinile, cu posibilităţile de realizare şi cu cerinţele repartizării judicioase a forţei de muncă în localitate, în judeţ, în ţară. Comanda socială este criteriu în alegerea profesiunii.

Elaborarea lucrării practice de bacalaureat poate deveni un factor educaţional în orientarea profesională a elevilor. În acest sens considerăm utilă respectarea unor cerinţe ca:

— stabilirea temelor de către colectivul catedrei de specialitate împreună cu maiştrii-instructori în primele 15 zile de la începerea anului şcolar şi repartizarea acestora pînă la 1 noiembrie.

— temele să fie corelate cu domeniul meseriei în care se pregătesc elevii, fără a depăşi nivelul cunoştinţelor dobîndite de aceştia, precum şi al deprinderilor practice.

— lucrările să reprezinte executarea de produse din planul de producţie al liceului sau al unităţii economice, mijloace de producţie pentru mica industrie, lucrări de recondiţionare, reparaţie, întreţinerea de instalaţii.

— conducerea liceului şi a întreprinderii să pună la dispoziţia elevilor materialele necesare, să asigure locurile de muncă, bibliografia şi asistenţa tehnică de specialitate.

— lucrările să fie executate numai de către elevi sub îndrumarea competentă a specialiştilor din şcoală.

Sentimentul mîndriei de a fi creator de bunuri materiale se cultivă şi prin acţiunea de pregătire şi desfăşurare a concursului pe meserii. În anul şcolar trecut, cînd liceul nostru a avut participanţi la etapa judeţeană şi cea naţională, a concursului pe meserii în pregătirea concursului s-a avut în vedere corelarea între conţinutul disciplinelor tehnologice specifice meseriei şi cel al activităţii practice. Ne-am propus ca la viitoarea sesiune de referate şi comunicări ştiinţifice să prezentăm o lucrare practică, model, precum şi comunicări ale elevilor participanţi la concursul pe meserii.

Activitatea de instruire practică şi tehnologică a fost astfel organizată, încît respectă principiul *integrării învăţămîntului cu pro-*

ducția și cercetarea, sporind rolul întreprinderii tutelare în pregătirea profesională a elevilor. Noi am organizat lecții practice în uzină ceea ce a constituit încă o modalitate de educare în spiritul integrării elevilor în producție. Opțiunea profesională ca act politic implică înțelegere, cunoaștere, o gîndire economică ce se realizează în cadrul orelor de dirigenție, de instruire practică, prin lecții ferm ancorate în realitățile economico-sociale locale.

În acest sens am organizat *o dezbatere* pe tema: "Elevii Liceului Industrial „Nicolae Iorga" puternic implicați în dezvoltarea orașului nostru" care a avut un amplu ecou în sufletul adolescentului ce-și caută drumul în viață.

Calitatea dirigintelui, de a fi și instructor U.T.C. al clasei, este cerută de însești noile condiții ale realității școlare, de îndeplinirea sarcinilor educative. În activitatea de instruire practică a elevilor factorii educaționali au în atenție crearea unui spirit de emulație.

Piesele realizate corect au o valoare economică, dar și morală. Concludentă a fost în acest sens, expoziția organizată la sfîrșitul anului școlar sub genericul „Munca — educator al tinerei generații".

Deosebit de fructuoasă s-a dovedit colaborarea școlii cu întreprinderea tutelară în domeniul pregătirii muncitorilor, la învățămîntul seral (treapta I și a II-a). Un dialog util cu întreprinderea s-a manifestat și în planul asigurării școlii cu specialiști pentru predarea disciplinelor de cultură tehnică și cu maiștri instructori, organizarea unor lecții de tehnologie în întreprindere, urmărirea integrării în producție a absolvenților. Școala și întreprinderea au un obiectiv comun: *buna pregătire a specialiștilor*. Activitatea productivă îmbracă uneori forma unei munci de cercetare. Absolvenții liceului lucrează la început sub observația unor muncitori bine pregătiți, în scopul de a cunoaște modul de exploatare și întreținere a mașinilor. Periodic personalul de specialitate din cadrul întreprinderii verifică nivelul de pregătire al absolvenților, ca pe parcursul perioadei de stagiu să cunoască aparatele de măsură și control, modul de folosire a acestora, citirea desenului tehnic și altele.

După primele două luni de la încadrarea tinerilor le sînt repartizate lucrări de complexitate medie ce urmează să le execute sub supravegherea atentă a maiștrilor. În secțiile de prelucrări mecanice și mecanică fină, au fost asimilate în 1983, peste 180 repere, în cea mai mare parte piese de schimb necesare unităților industriale, din industria ușoară, diferite dispozitive, șabloane și matrițe necesare execuției produselor în secții de reparații capitale, prelucrări mecanice și construcții sudate. La examenele de verificarea cunoștințelor teoretice și practice, comisia tehnică a constatat că tinerii muncitori sînt bine pregătiți în atelierul școală și doresc să se afirme la locul de muncă, în întreprindere. Asemenea rezultate sînt popularizate în rîndul elevilor și au un vădit rol stimulativ.

Colaborarea profesorului-diriginte cu profesorii-ingineri are o mare pondere educativă în formarea convingerilor tehnice ale elevului. Convingerile sînt temelii ale creării conștiinței profesionale. Elevul începe să-și iubească meseria, să persevereze în însușirea deprinderilor de a munci, pentru că, producția modernă înseamnă activitate practică de înaltă tehnicitate, care solicită serioase cunoștințe teoretice. „Mîna devine cu atît mai productivă cu cît creierul gîndește mai mult" — constata un dascăl renumit (C. Rădulescu—Motru).

Înalta calificare a tinerilor specialiști constituie un obiectiv prioritar al activității didactice în școala contemporană. Să nu uităm că „avem un tineret minunat", cum pe bună dreptate subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu și să ne amintim cît mai des cuvintele înaripate ale unui filozof antic: „dacă gîndul tău țintește pînă la un an, seamănă grîu: dacă el bate la o depărtare de zece ani, plantează un pom, iar dacă străbate timpul pînă la o sută de ani, instruiește un om".

Integrarea socio-profesională a absolvenților de liceu

Prof. ing. MIRCEA OLARIU
Liceul Industrial nr. 1 din Cugir

ȘCOALA CONTEMPORANĂ ROMÂNEASCĂ își datorează așezarea sa temeinică în slujba construcției socialiste și deplina integrare în rîndul factorilor hotărîtori ai succesului înaintării României spre comunism, concepției revoluționare și spiritului profund înnoitor în care tovarășul

Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, analizează şi orientează toate direcţiile de dezvoltare a societăţii noastre socialiste.
În prezent, după o perioadă de timp, de aproape două decenii de profunde prefaceri revoluţionare, învăţămîntul din ţara noastră se află orientat către cerinţele pregătirii şi perfecţionării forţei de muncă prevăzute în documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. pentru cincinalul 1981—1985.

Sarcinile ce revin învăţămîntului, din documentele de partid şi de stat cu privire la formarea cadrelor necesare tuturor sectoarelor activităţii economico-sociale determină intensificarea, la toate nivelele învăţămîntu lui, a activităţii de orientare şcolară şi profesională a elevilor, astfel încît opţiunile profesionale ale acestora să fie în concordanţă cu cerinţele de pregătire a forţei de muncă.

Organizarea şi îndrumarea activităţii de orientare a elevilor la nivelul liceului este asigurată de comisia de orientare şcolară şi profesională care are în competenţa sa principalii factori de decizie din şcoală, precum şi de părinţi şi întreprinderile tutelare care îşi desfăşoară activitatea pe baza unui plan de muncă anual. Acest *plan de muncă* cuprinde cinci capitole: *I* — Organizarea activităţii; *II* — Activitatea de cunoaştere a elevilor şi dezvoltarea la aceştia a capacităţii de autocunoaştere *III* — Informarea şcolară şi profesională a cadrelor didactice, a elevilor şi a părinţilor; *IV* — Dezvoltarea aptitudinilor şi intereselor elevilor, formarea unor motivaţii superioare a opţiunii şcolare şi profesionale; *V* — Colaborarea cu alţi factori (mediul şcolar, întreprinderea tutelară, Direcţia judeţeană pentru probleme de muncă şi ocrotiri sociale).

Pentru ca întregul program de învăţămînt să se bazeze pe informarea şi orientarea şcolară şi profesională am considerat necesară promovarea unui sistem unitar de muncă şcolară organizat în spiritul acestei activităţi care să ţină seama de orientarea şcolară şi profesională din sistemul nostru de învăţămînt, de mijloacele materiale existente şi de caracteristicile vieţii economico-sociale din zona în care funcţionează liceul. De asemenea, să fie adaptat cerinţelor realizării planului de şcolarizare, anual şi de perspectivă, elaborat în concordanţă cu programul privind asigurarea forţei de muncă pentru Intreprinderea Mecanică Cugir. Funcţionarea acestui sistem a impus integrarea unor acţiuni de orientare şcolară şi profesională în procesul de învăţămînt şi a unor sarcini de informare şi consultaţii pentru elevi şi părinţi.

Experienţa anilor precedenţi a dovedit o mai temeinică fundamentare a planului de şcolarizare, la întocmirea lui ţinîndu-se seama de cerinţele de forţă de muncă pe profiluri şi meserii ale întreprinderii tutelare, cît şi de numărul de absolvenţi ai clasei a VIII-a din zona centrului Cugir.

Proiectul planului de şcolarizare s-a întocmit după ce în prealabil s-a făcut o testare în rîndul elevilor din clasa a X-a, pentru a se cunoaşte opţiunile acestora şi posibilităţile de promovare în treapta a II-a de liceu, cu scopul a de evita situaţia cînd planul de şcolarizare la treapta a II-a de liceu — cursuri de zi — nu s-a realizat integral.

Urmărind acelaşi scop, în cadrul acţiunilor de orientare şcolară, proiectul planului de şcolarizare a fost prezentat părinţilor în şedinţa plenară şi la şedinţele organizate cu clasele terminale la început de trimestru, iar pe parcursul lunilor februarie, martie şi aprilie ne-am deplasat în şcolile din zonă pentru a-l face cunoscut elevilor din clasa a VIII-a, cu care ocazie s-a prezentat şi filmul de popularizare a liceului.

Tot din experienţa acumulată în anii şcolari precedenţi am ajuns la concluzia că atunci cînd există concurenţă la treapta I, cînd nivelul de pregătire al elevilor admişi în clasa a IX-a, în urma probelor de verificare, este bun se poate discuta de un învăţămînt selectiv cu bune şi foarte bune rezultate în treapta a II-a. De aceea, a fost necesar ca întreg colectivul de cadre didactice să-şi înzecească eforturile în direcţia popularizării liceului nostru, a rezultatelor obţinute în anii precedenţi, pentru a avea o selecţie cît mai bună. Aceasta impune, în continuare, o activitate didactică susţinută, serioasă, de calitate, pe măsura potenţialului corpului didactic existent în şcoală. Cele două testări efectuate la clasele a X-a şi a XII-a au evidenţiat pozitiv activitatea de orientare şcolară desfăşurată în liceu. Din totalul de 363 viitori absolvenţi de treapta I, 255 elevi, adică 70,24%, doresc să urmeze treapta a II-a de liceu la zi, 68 elevi, în procent de 18,73% doresc să continue liceul la seral şi numai 18 elevi (5%) doresc să urmeze şcoala profesională. Restul de 22 elevi doresc să treacă în producţie fără a-şi manifesta deocamdată dorinţa să urmeze liceul.

	Şcoala şi profilul	Nr. de locuri	Număr candidaţi	Grad de acoperire
Liceu	Mecanică	108	149	138 %
	Chimie	36	36	100 %
	Matematică-fizică	36	36	100 %
	Electrotehnică	36	33	91,66 %
	Şc. profesională	108	18	16,66 %

Comparînd opţiunile cu cifrele planului de şcolarizare constatăm că planul este acoperit cu excepţia profilului electrotehnic şi şcoala profesională, chiar cu unele depăşiri de pildă la profilul mecanică unde pe cele 108 locuri doresc să se prezinte 149 candidaţi. La clasele a XII-a din totalul de 208 absolvenţi doresc să urmeze cursurile învăţămîntului superior 141 de elevi, ceea ce reprezintă

67,78%, ceilalți 67 elevi urmînd să se încadreze ca practicanți la I.M. Cugir.

Testarea opțiunilor a cuprins și obiectele la care elevii doresc să susțină examenele de admitere în învățămîntul superior, rezultînd preferințe pentru obiectele matematică (121), fizică (63), chimie (25), obiectele de specialitate (34). S-a făcut acest lucru cu scopul de a putea ajuta mai substanțial elevii în pregătirea suplimentară pe care o desfășoară. Rezultat al acestei preocupări majore, cît și a unei activități eficiente de orientare școlară și profesională numărul celor admiși în învățămîntul superior a crescut de la an la an.

În acest an școlar o susținută activitate de orientare am desfășurat și în rîndul elevilor de la seral și școala profesională, efectuînd testări și în rîndul acestora cu privire la opțiunile de viitor. Astfel, la liceu — cursuri serale — din totalul de 79 absolvenți 18 doresc să urmeze cursurile învățămîntului superior, ceea ce reprezintă 22%, iar la școala profesională din cei 137 absolvenți 78 doresc să-și continue studiile la învățămîntul liceal seral, ceea ce reprezintă 57%.

Din dorința de a cunoaște cît mai exact preferințele, opțiunile elevilor de clasă a X-a și cu scopul de a fi în posesia unor instrumente de lucru cît mai eficiente, care să vină în sprijinul orientării, s-a efectuat o testare în rîndul a 184 elevi pe baza unui chestionar de cunoaștere și interese care a cuprins 8 întrebări: Ce școală dorești să urmezi;? Motivează de ce? Care sînt obiectele pe care le preferi? De ce le preferi? Ce profesii dorești să-ți alegi? De ce crezi că ți se potrivesc? De ce informații mai ai nevoie în legătură cu școala sau profesiunea preferată? Părinții sînt de acord cu alegerea pe care ai făcut-o? Îți recomandă altceva? De ce? Cu ce te ocupi în timpul liber?

Din răspunsurile elevilor s-a ajuns la următoarele **concluzii:**

— deși obiectele fundamentale sînt apreciate ca obiecte greoaie, pretențioase, sînt situate la locuri de frunte în privința preferințelor — matematica este menționată de 49 ori pe locul I (26,63 %) și de 52 ori pe locul II; fizica de 40 ori pe locul I (21,73%) și de 40 de ori pe locul II; limba română de 25 ori pe locul I (13,58) și de 26 ori pe locul II; iar chimia de 27 ori pe locul I (14,67%) și de 9 ori pe locul II;

— un număr mare de elevi au motivat că preferă anumite obiecte datorită profesorului care le predă sau importanței pe care o prezintă un obiect ori altul pentru viitoarea lor pregătire profesională.

— referitor la școala unde doresc să urmeze treapta a II-a majoritatea elevilor (99,12%) preferă liceul nostru datorită faptului că este o școală bună, bine dotată, „serioasă" și asigură în bună măsură reușita în viață;

— un număr mare de elevi doresc să urmeze la terminarea liceului profesiuni înrudite profilurilor pe care și le-au ales în treapta I;

— peste 90% din numărul elevilor chestionați menționează că părinții sînt de acord cu alegerea făcută și că nu le recomandă o altă profesie;

— 5% dintre părinți doresc ca fiii lor să urmeze în cel mai rău caz școala profesională. S-au desprins și aspecte mai puțin dorite:

— prea puțini elevi motivează că alegerea făcută s-ar datora profesorilor sau diriginților:

— unii elevi chestionați, puțini la număr, dovedesc necunoaștere în ceea ce privește condițiile de admitere în treapta a II-a la profile ca: pedagogic, sanitar, arte plastice, muzică.

— lipsa de preocupare susținută a unor tovarăși diriginți și profesori față de activtatea de orientare școlară și profesională este confirmată de numărul mare de informații suplimentare după treapta I sau a II-a pe care elevii le solicită ca de exemplu; Unde mă pot angaja,? Care sînt avantajele și dezavantajele profilului chimie si a profesiei de chimist? Cum se face repartiția pe meserii la treapta a II-a? Ce pot face după terminarea liceului? Ce capitole se cer pentru admiterea în treapta a II-a? Se respectă meseria de pe contract? Se pot angaja la I.M. Cugir fără contract? Referitor la ultimele două aspecte sesizate comisia, de orientare a dat elevilor, cît și părinților lămuriri la toate întrebările formulate.

În atenția comisiei de orientare școlară și profesională și a diriginților de la clasele a IX-a au stat și factorii care i-au determinat pe acești elevi să opteze pentru liceul nostru, modul în care elevii răspund cerințelor liceului pentru care au optat și comportamentul acestora pe traseul profesionalizării. În acest scop, în anul școlar 1980/1981 au fost chestionați elevi de clasa a X-a, urmărind în principal factorii motivaționali și situaționali care au determinat alegerea liceului nostru de către acești elevi.

Din totalul celor 383 subiecți 51,43% provin din mediul urban, iar ceilalți 48,57% din mediul rural. În ceea ce privește proveniența socială: 77, 80% din subiecți sînt copii de muncitori, tehnicieni, 9,92% de țărani și 12% sînt copii de ingineri, medici, profesori, Sub aspectul vîrstei, eșantionul a fost relativ omogen, aceasta fiind cuprinsă între 14 și 15 ani. Prelucrarea datelor a relevat mai mulți factori motivaționali și situaționali care au determinat alegerea liceului: atracția pentru o profesiune, admiterea mai ușoară, faptul că se putea obține bursă prin contract cu întreprinderea tutelară, retribuția mai bună din orașul Cugir, apropierea localului școlii de casă și de întreprindere.

Atracția pentru profesiune deține ponderea cea mai mare — 61,61%, dar nu lipsiți de importanță se prezintă factorii cu o mai mică valoare socială, dintre aceștia evidențiindu-se alegerea liceului datorită distanței mici față de domiciliu (10,70%), retribuirea după absolvire 9,92% și mai ales alegerea datorită întîmplării 15,14%. Demn de menționat este

faptul că nici unul dintre subiecți nu menționează alegerea făcută în ideea obținerii mai ușor a contractului într-o meserie oarecare.

Este interesant de comparat opțiunile profesionale ale subiecților la intrarea în liceu și la prima testare în clasa a X-a. Dacă la începutul clasei a IX-a, 48,30% dintre elevi nu erau decișii asupra profesiunii pe care ar dori să o exercite, la această oră majoritatea lor sînt decișii asupra profesiunilor viitoare și aceasta datorită preocupării tuturor profesorilor, diriginților și maiștrilor care au reușit, în mare măsură, să-i facă conștienți de faptul că respectivele profesiuni pot constitui mijloace de dezvoltare a personalității. Se observă, de asemenea, că cei mai mulți subiecți desemnează profesiuni tehnice, deci, rămîn oarecum pe drumul pe care și l-au ales, foarte puțini fiind aceia care au optat pentru meserii în care nu pot fi pregătiți în liceul nostru.

Legat de cunoașterea bazei motivaționale care a determinat orientarea elevilor spre liceul nostru este și dezvăluirea factorilor situaționali sau ambientali care au activat în această direcție: s-au decis singuri, i-au influențat părinții, rudele, școala, cunoscuții sau întîmplarea. Procentul de 2,61% stabilit pentru aportul școlii la alegerea liceului pare exagerat de mic. Totuși, el ne-a sugerat că în cursul gimnazial s-a muncit extrem de puțin cu elevii pe linia orientării școlare și profesionale. Pare exagerat, în raport cu celelalte proporții stabilite, procentul elevilor care declară că s-au îndreptat singuri spre liceul nostru — 56,91%. Probabil, odată cu trecerea timpului acțiunea celorlalți factori a fost neglijată. Destul de mare este și procentul elevilor care întîmplător au ajuns la acest liceu (6,26%).

În activitatea de orientare școlară și profesională pe care o desfășurăm urmărim cu atenție cunoașterea capacităților intelectuale și fizice ale elevilor, a înclinațiilor și aptitudinilor acestora, a intereselor lor profesionale și a posibilităților reale de a le împlini, cultivarea sentimentelor de dragoste față de profesia îndrăgită, față de orice fel de muncă, asigurarea informațiilor necesare tuturor elevilor pentru cunoașterea principalelor aspecte ale vieții economice și sociale mai ales locale, a specificului locurilor de muncă din întreprinderea tutelară.

Orientarea școlară a elevilor din liceul nostru se realizează prin procesul de învățămînt (prin toate disciplinele școlare), introducînd în conținutul lecțiilor date concrete din economia națională a județului și a localității, prin activitățile practice desfășurate în cele 7 ateliere-școală și secțiile uzinei, prin activitățile politico-educative desfășurate în afara procesului de învățămînt în vederea cunoașterii rețelei școlare, a diferitelor profiluri și meserii, a întreprinderii tutelare, prin activitățile cercurilor tehnico-aplicative și științifice, prin organizarea de excursii la întreprinderi din ramurile în care se pregătesc elevii.

Îndrumarea elevilor spre o anumită școală sau profesiune printr-o recomandare constituie pentru cadrele didactice o ultimă etapă a procesului de orientare. Pentru aceasta este necesară cunoașterea unor elemente legate de perspectivele dezvoltării socio-economice a localității, județului, necesarul forței de muncă pentru o perioadă mai îndelungată, rețeaua unităților de învățămînt și altele. Pe această linie s-a prezentat elevilor și cadrelor didactice tema: „Prezent și viitor în orientarea profesională în lumina dezvoltării orașului și județului în actualul cincinal".

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice din școlile județului și a părinților elevilor din clasele a VIII-a, ne-am deplasat în unele școli din localitate și zonă pentru a participa la lectoratele cu părinții.

Informarea elevilor o facem și cu ajutorul specialiștilor din învățămîntul superior și din producție, cu ajutorul foștilor elevi ai școlii.

Maiștrii instructori, prin activitatea productivă pe care o desfășoară, contribuie în multe cazuri continuarea aceluiași profil în treapta a II-a de liceu sau în școala profesională. Succese deosebite au obținut maiștrii noștri și în integrarea absolvenților în producție, mulți dintre ei fiind luați drept model de conduită și cunoaștere a meseriei.

În cadrul Liceului Industrial nr. 1 Cugir, pe lîngă mijloacele de informare amintite anterior folosim și mijloacele de informare scrise, dintre care amintim: afișele, pliantele și monografiile școlare prezentate la punctul de orientare. Atenție deosebită s-a acordat apoi afișelor tipărite pentru popularizarea învățămîntului liceal seral, avînd în vedere neîmplinirile la această formă de învățămînt în anul școlar 1981/1982.

Pentru deplasările pe care le organizăm la școlile din zonă pregătim un bogat program artistic susținut de formațiile școlii. La gazeta de orientare școlară și profesională prezentăm meseriile care se însușesc prin absolvirea treptei I și a II-a de liceu, după efectuarea stagiului de practicant, precum și cele care se însușesc prin absolvirea școlii profesionale. În continuare prezentăm numărul locurilor în învățămîntul superior pe institute de învățămînt și planul de școlarizare.

Nu au existat situații în care elevii absolvenți să rămînă în afara procesului muncii sau să nu se poată integra cu succes în activitatea colectivelor de muncă din care fac parte.

Contribuția comisiei diriginților la îndrumarea profesorilor diriginți

Prof. MARIA BUGA
Liceul de Filologie-Istorie „Zoia Kosmodemianskaia", București

RIDICAREA calității învățămîntului la nivelul imperativelor actuale impune o continuă perfecționare, determinînd o creștere permanentă a exigenței diriginților în munca de educare, aceasta înțeleasă atît față de cerințele pe care le avem față de elevi sau familiile cu care lucrăm, dar mai ales față de noi, de propria noastră pregătire.
Interesul pentru studiu, acumularea temeinică a cunoștințelor și a practicii muncii pe linie educativă, preocuparea în vederea creativității, a originalității în acest dificil domeniu al activității din învățămînt — care este dirigenția — asigură un cadru propice muncii de perfecționare.

Acordînd atenție spiritului de exigență, creșterii inițiativei și fructificării potențialului de gîndire și acțiune științifică, al sporirii răspunderii fiecărui diriginte și a comisiei diriginților, iată o direcție importantă în perfecționarea acestei munci.

Experiența a dovedit că de perfecționarea și autoperfecționarea muncii educative depinde într-o foarte mare măsură calitatea activității instructiv-educative, educarea tineretului în spiritul moralei comuniste, a pregătirii lui pentru muncă, pentru viață.

Considerînd comisia diriginților un nucleu de mare forță în viața școlii, în sensul realizării sarcinilor educative majore, în liceul nostru am acordat o mare atenție perfecționării activității și în acest cadru, eficiența fiind amplificată și de sistemul de autoperfeționare a membrilor comisiei diriginților.

Orientați și traducînd în viață sarcinile desprinse din documentele de partid, privitor la faptul că: „Înfăptuirea tuturor sarcinilor de mare răspundere ce revin învățămîntului nostru impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică a tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării în specialitatea pe care o predăm", am reușit să acordăm o mai mare importanță activității de perfecționare, fundamentată și orientată politic și pedagogic de aceste documente.

Am plecat de la ideea că nu se pot obține rezultate valoroase în pregătirea elevilor fără perfecționarea corespunzătoare a celor cărora le sînt încredințați, precum și a nucleului care coordonează munca educativă, comisia diriginților.

Perfecționarea pregătirii politico-ideologice, de pătrundere în esență a documentelor de partid, în vederea înțelegerii și traducerii în viața educativă a direcțiilor desprinse și materializate permanent în mesaj educativ, am considerat-o o cerință de prim-ordin și în autoperfecționarea noastră. Pe baza acestui conținut realizăm noi orizonturi în activitatea noastră, în lumina concepției materialist-dialectice și istorice, a umanismului revoluționar, asigurînd formarea conștiinței patriotice. Dimensiunile spiritului revoluționar în munca educativă din liceul nostru, care înseamnă esența muncii dirigintelui, reprezintă deopotrivă efectul activității de perfecționare și autoperfecționare, rezultat al pregătirii politico-ideologice.

Am considerat că o direcție importantă pentru activitatea comisiei este **realizarea coducerii științifice, coordonarea eforturilor tuturor diriginților în vederea traducerii în viață a sarcinilor pe care partidul și statul le pun în fața educatorilor.** În sensul acesta cunoașterea de către fiecare diriginte a obiectivelor politicii generale a partidului, a sarcinilor concrete în domeniul muncii de educație care, în funcție de specificul cerințelor educative din liceu, au fost jalonate în planul de activitate al comisiei diriginților și apoi al fiecărui diriginte în parte, reprezintă traducerea în viață și adoptarea unor măsuri corespunzătoare la niveluri diferite de activitate a muncii educative.

Programul activității de perfecționare prin comisia diriginților are un caracter dinamic, el adaptîndu-se nu numai specificului grupurilor de elevi, ci ținînd seama și de problemele deosebite impuse în diferite etape școlare. Urmărirea cu grijă a aspectelor ivite la un moment dat, găsirea soluțiilor celor mai corespunzătoare, preocuparea permanentă pentru rezolvarea obiectivelor și sarcinilor stabilite, reflectă, dar în același timp constituie

un proces continuu de perfecționare și autoperfecționare.

În conținutul muncii sale, comisia a urmărit o largă mobilizare a forțelor educative din școală și în afară și a insistat în direcția convergenței acțiunii acestora. Realizarea unificării și coordonării optime a multiplelor influențe educative, ce se exercită asupra tineretului, a stat pe agenda de lucru permanent. Probleme ca „relația diriginte — colectiv de elevi", „conlucrarea cu organizațiile de copii și tineret", „parteneri egali-școală-familie", „pe aceleași coordonate cu atelierul și uzina", au fost numai cîteva din aspectele care n-au trecut cu ușurință în activitatea comisiei, preocuparea pentru perfecționare situîndu-se în direcția problemelor ce se cereau a fi rezolvate.

Exemplificînd, iată ce putem spune în privința căutărilor spre a cunoaște, a investiga, a găsi soluții, a îndrepta acolo unde se impunea — privitor la problema raportului „școală-familie".

Ca material teoretic prezentat într-un consiliu al diriginților, rezultat al unei temeinice munci colective, desprins dintr-un studiu profund oferit de realitățile cunoscute în unele colective de elevi a fost: „Școala și familia, doi parteneri de importanță în munca educativă a elevilor-problemă". Grupajul de probleme ale temei s-a direcționat spre: — cunoașterea copiilor-problemă, studiu făcut de fiecare diriginte ca material de lucru dat încă de la începutul anului școlar, consemnîndu-se permanent în fișe evoluția comportamentală a elevului; cunoașterea dificultăților din familie, care afectau în direcția neîmplinirilor asupra personalității copilului; angajarea colectivului de profesori, într-un efort comun, pentru atragerea acestor elevi în vederea îmbunătățirii comportamentului; efortul dirigintelui, ca coordonator al întregii munci educative a factorilor parteneri în rezolvarea acestor situații (fiind vorba aici și de responsabilitatea organizației de pionieri și U.T.C., dar mai ales a familiei).

Munca comisiei s-a desfășurat pe această direcție, cu variate forme de activitate ca cea pe care am anunțat-o, a referatului urmat de dezbateri bazate și acestea pe culegerea de date, pe baza observațiilor, a testelor, a convorbirilor.

A existat o deosebită emulație în cadrul comisiei. Sînt diriginți care intervin cu completări deosebit de interesante în conturarea materialelor tematice, care angajează discuții de valoare, orientative, sugerînd direcții noi, provoacă reflecții care conduc spre integrarea în munca colectivului de diriginți a unor concluzii care marchează ridicarea substanțială a activității educative. Atunci putem face o subliniere și anume că sobrietatea în ce realizăm se confirmă printr-o muncă bine făcută și aceasta este important să caracterizeze munca de perfecționare în orice domeniu, deci și în cel al educației.

Lîngă acestea se înscriu **acțiunile practice,** ca, schimbul de experiență, ședințe comune — profesori-părinți, vizite la domiciliul elevilor, convorbiri cu aceștia vizînd atragerea *familiei în activitatea de îndreptare a elevilor* problemă. Continuitatea acțiunii pe această problemă, **efectuarea unei veritabile munci de cercetare,** investigare, care să dezvăluie impedimentele pentru a ști cum să acționăm în preîntîmpinarea sau anularea lor, găsirea celor mai eficace măsuri pe linia educării *elevilor* și „încălzirii" climatului familial, totul avînd **ca suport o permanentă documentare psihopedagogică a profesorului, care să folosească pentru educarea și recuperarea elevilor,** obținerea datelor în vederea unui plan de acțiune care să aibă efecte pozitive în primul rînd asupra evoluției elevilor în atenție, iată compartimente în munca de perfecționare cu acest conținut. Ridicarea acestei munci la un nivel deosebit, evitarea formalismului, a improvizației, a muncii de mîntuială, marchează o muncă de seriozitate, o deosebită preocupare în procesul educațional. Acționînd în acest fel ne-am îndepărtat de acele stări de suficiență în pregătire, de închistare în realizarea acțiunilor, de forme neinteresante, de activități care duc la pierdere de timp. Ne-am înscris astfel într-o muncă vie, complexă, interesantă și eficientă, de mare responsabilitate socială și asta înseamnă perfecționare.

Am subliniat mai sus că important în această muncă este **menținerea fiecăruia dintre noi în cadrul unei informații științifice corespunzătoare.** În sensul acesta, publicațiile, întîlnirile cu specialiștii au dus la amplificarea climatului de studiu, de preocupări deosebite. Astfel, **un rol important l-a avut aici biblioteca liceului,** cu variatele forme de publicitate a noutăților apărute în această direcție. Informările periodice făcute în comisie, fișarea pe probleme de interes educativ, afișarea unora dintre acestea la colțul specific al educatului și educatorului, existența unei microbiblioteci pe teme de educație, toate acestea au constituit o pîrghie, alături de altele, în munca de perfecționare și autoperfecționare.

Munca ordonată, timpul organizat, repartizarea judicioasă a sarcinilor, emulația, grija pentru studiu, reprezintă caracteristici a stilului de lucru, foarte bine direcționat și coordonat de *conducerea liceului,* asigurîndu-se astfel acei parametri așa de importanți în rezultate de calitate și în acest domeniu al muncii școlare.

Preocuparea noastră s-a îndreptat spre realizarea acelor acțiuni de **popularizare a experienței valoroase,** care în adevăratul înțeles al cuvîntului să fie „înaintată", acestea fiind conduse de diriginți competenți, cu rezultate în muncă și elemente de certitudine în munca la clasă. Pentru aceasta am vizat ca studiu și „sporirea eficienței muncii educative prin ora de dirigenție".

Şi pregătirea pentru ora de dirigenţie înseamnă o verigă în munca de perfecţionare şi autoperfecţionare, la care adaosul se face cu proiectarea pentru alte ore şi activităţi şi corelarea lor cu întreaga muncă de ansamblu făcut între ore fie că sînt de dirigenţie, de informare politică, de învăţămînt politic U.T.C., sau activităţi diverse educative în afara orei. Contactul cu experimentele şi experienţele cele mai valoroase a amplificat efectul perfecţionării.

Ne-am orientat atenţia tot mai susţinută într-o muncă de conţinut a comisiei, prin care am direcţionat activitatea diriginţilor spre ore educative de valoare sporită, în care abordarea problemelor în formele cele mai variate, să solicite din ce în ce mai mult participarea activă şi afectivă a elevilor, astfel ca relaţia diriginte-elev să capete o nouă dimensiune. Dacă ne menţinem pe linia sublinierii făcută mai sus şi anume **ora de dirigenţie în viziunea preocupărilor de modernizare** — am putea enunţa cîteva din preocupările noastre vizînd o metodologie nouă. Crearea climatului nou creat de a lucra permanent cu „colaboratori"-elevi la oră ca şi în alte activităţi extraşcolare, elimină învechitul autoritarism, care frînează la elevi atitudinea participativă, responsabilitatea, iniţiativa. S-a adăugat acestei preocupări realizarea de ore interesante şi eficiente. Astfel, eliminînd şablonul din acest sistem al muncii dirigintelui, am avut în vedere să creăm elasticitate, inventivitate, o mare libertate de mişcare, sigur totul bine gîndit şi sub îndrumarea noastră permanentă. Lansarea problemelor de gîndire elevilor, sau chiar crearea situaţiilor în care ei să formuleze probleme de dezbatere, subscrise temei date, punerea în discuţie a problemelor care să ducă la opinii, la confruntări, în care dirigintele să intervină, să dirijeze, să concluzioneze, reprezintă o manieră de lucru sigură la clasele mari.

Am făcut încercări ca la orele de dirigenţie să folosim metoda descoperirii. Exemplul unei asemenea teme poate ar edifica: „Viziune asupra unui portret ideal", oră în care am avut confirmări asupra culturii elevilor, a gîndirii lor de profunzime, oră în cadrul căreia se fac prezente căutările elevilor. Un alt exemplu îl constituie problema alegerii profesiunii, în care, îndepărtîndu-ne de sistemul cititului unor cataloage de profesiuni sau a expunerii privind frumuseţea profesiunii, am găsit calea, considerată ca cea mai viabilă, pentru o asemenea temă şi anume **am pornit cu materialul selectat pentru discuţii din uzina unde am făcut vizita,** am discutat cu muncitori, tehnicieni şi ingineri despre frumuseţea profesiunii, am stat de vorbă cu tinerii, am observat aspecte diferite ale activităţii, iar la oră am prelucrat şi dezbătut tot ceea ce am cules. **Un cartier nou, o excursie, o vizită, oferă multe aspecte pentru o oră de dirigenţie.**

Acestea sînt lecţii vii, izvorîte din viaţa socială. La aceste ore se aud „vocile" elevilor, transformînd totul în mijloc de educare. Am enunţat deci alte direcţii ale muncii de perfecţionare în care ca diriginţi sîntem angajaţi, avînd în vedere că trebuie să punem în termeni noi poziţia noastră, competenţa, evidenţiindu-se într-o nouă lumină, dirigintele devenind astfel investigator al tuturor aspectelor.

De la nivelul comisiei, a existat grija pentru conceperea, organizarea şi realizarea activităţilor practice, de împărtăşire a experienţei, concretizate în acţiuni de schimb de experienţă, valorificîndu-se tot ce este mai deosebit, de iniţiativă. **Urmărirea efectului aplicabilităţii, a rezolvărilor în forme noi, de mai înalt randament, a marcat un alt sens al muncii comisiei.** Urmărirea felului cum „prinde" ceea ce vizează schimbul de experienţă este un efect favorabil activităţii amintite. Atenţia mai pronunţată în privinţa iniţierii, angajării permanente, stimulării în munca educativă, s-a înscris în acelaşi conţinut prezentat. Împlinirea unor cerinţe în cadrul acestui proces important de perfecţionare a educatorului, prin sistemul acţiunilor la „locul de muncă", vizează **varietate şi noutate, conţinut bogat şi atractiv,** care dă nota de angajare deplină a tuturor membrilor comisiei, spirit de înaltă responsabilitate în muncă, preocupare permanentă de a impune valenţe noi formelor de activitate întreprinse.

Munca de perfecţionare a propriei activităţi, orientată în direcţia acumulării unei bogate experienţe, care să aibă la bază o pregătire temeinică, o informare ştiinţifică superioară, o preocupare continuă pentru cunoaşterea colectivului de elevi de care răspunzi, vizează un conţinut de complexitate a procesului educaţional.

Din experienţa comisiei diriginţilor din liceul nostru se pot sublinia cîteva din marile preocupări reţinute privind autoperfecţionarea şi anume: aplecarea mereu spre studiu, cunoaşterea şi investigarea avînd la bază interesul stîrnit de informaţia ştiinţifică pe problema prezentată şi consemnări în fişe de lucru (care se găsesc sau trebuie să existe la fiecare diriginte în cunoscutul „dosar de lucru" sau caiet al dirigintelui), urmărirea şi aplicarea pe „viu", în viaţa colectivului, găsirea soluţiilor, concluzionarea esenţialului, găsirea noului, înlănţuirea problemelor şi lărgirea subiectului de studiu, toate se dimensionează pe ideia preocupării pentru **varietate şi noutate.**

Creşterea răspunderii omului de la catedră care este educatorul pătruns de grija pentru impulsionarea muncii personale, a colegilor, a elevilor, **aşezarea întregii munci pe criterii de ordine şi disciplină,** iată ce s-a înscris în preocuparea fiecărui diriginte din unitatea noastră şcolară.

Întreţinerea neîntreruptă a climatului favorabil ideii şi acţiunilor de perfecţionare este de mare importanţă în şcoală. Pregătirea

colegului de lîngă tine este un stimulent puternic de a te măsura cu el. **Exemplul directorului,** care se ridică la ținuta științifică și pedagogică a adevăratului conducător, impune ridicarea ștachetei, dă un mare impuls muncii de continuă creștere a calității. **Controlul exigent, maniera îndrumării, găsirea soluțiilor practice, stimularea inițiativelor, popularizarea experienței pozitive sînt atribute ale directorului de înaltă ținută, și comisia noastră, a diriginților, s-a bucurat de aceste atribute în munca de perfecționare.** Se cade ca pe agenda de lucru a comisiilor diriginților să se găsească cîteva mari preocupări: **deschiderea unui front larg de lucru care să angajeze toți diriginții la un studiu aprofundat în vederea proiectării muncii educative, în funcție de specificul colectivelor de elevi. Determinarea și stabilirea obiectivelor, dar mai ales a mijloacelor de educare în raport cu particularitățile de vîrstă a elevilor ar determina o eficiență deosebită, angajarea unui număr mai mare de diriginți în munca de cercetare, de realizare a unor probleme de studiu privind munca educativă, perfecționarea metodelor și procedeelor folosite de comisia diriginților** în ansamblul muncii desfășurate de toți factorii educaționali; **perfecționarea muncii diriginților să se realizeze prin acțiuni cu caracter practic-aplicativ, în cadrul cărora să se evalueze cea mai bună experiență.**

Perfecționarea muncii diriginților rămîne o problemă importantă, complexă și dificilă, mereu cu deschidere spre viitor. De competența, responsabilitatea și pasiunea fiecărui diriginte și a tuturor la un loc depind succesele muncii educative în școală.

Cercul pedagogic, formă integrată de perfecționare

Prof. NICOLAE DIMINESCU
Școala din Orașul Victoria, jud. Brașov

INCONTESTABIL ESTE APORTUL SCHIMBURILOR DE OPINII la îmbunătățirea activității didactice într-un colectiv fie de catedră (care reprezintă celula de bază a activității de perfecționare), fie microcerc (pe centre sau zone), fie cerc pedagogic. În județul Brașov s-a simțit nevoia de a transforma activitatea de perfecționare într-un sistem de activități integrate, începînd cu nivelul individual și continuînd cu cel al reunirii cercurilor în cadrul „Zilelor școlii brașovene", pornind de la o cunoaștere la zi a realității din școli, menținînd un echilibru între informativ și formativ, respectînd o anumită individualitate.

În prima perioadă a acestui experiment s-a neglijat însă *catedra de specialitate, care reprezintă,* totuși, *forma colectivă de bază,* punîndu-se accent pe microcercuri și cercuri; în partea a doua a investigației noastre s-a descoperit reala valoare a catedrei de specialitate, dîndu-i-se locul cuvenit în sistemul de autoperfecționare, *respectîndu-se principiul integrabilității fiecărui nivel într-un nivel superior, într-un raport de subordonare, ancorarea în realitate, prin cunoașterea acesteia de către factorii responsabili* (Casa Personalului Didactic și Inspectoratul Școlar județean), dar lăsînd, ca într-un sistem biologic deschis, porozități prin care se adaugă problemele specifice școlii sau zonei respective. *Este nevoie de această coordonare pentru a obține o pregătire sistemică unitară, o circulație a informației de specialitate și pedagogică, valorificarea experimentelor didactice și, mai ales, vizualizarea lor.*

Deci, *cercul pedagogic* (indiferent de profil) *rămîne o necesitate în scopul perfecționării, cu condiția de a nu neglija celelalte nivele, fiindcă există o realitate a fiecărei școli, „intrările în sistem":* elevi, cadre didactice, mediu rural sau urban, mijloace didactice. La acest nivel se prelucrează, se sintetizează, *cercul devenind un mijloc de realizare, dar și o organizare corespunzătoare, nu doar sumativă.* Respectarea acestor cerințe poate conferi cercului pedagogic un cadru colectiv creativ de elaborare, nu doar de recepționare, el fiind „o școală" de informare și formare.

Colectivul științific al Casei Personalului Didactic elaborează tematica și orientările generale, în colaborare cu Inspectoratul școlar și cu responsabilii de cercuri, tematică în care se înscriu toate cercurile, începînd de la preșcolari pînă la învățămîntul liceal, indiferent de specialitate. Sînt suficiente teme comune, dar *există și un specific al fiecărui cerc, de fapt o personalitate a cercului, condiționată însă de o serie de elemente.*

a. **Organizarea științifică a cercului.** Criteriul ce primează este acela al *concretului,* înlăturîndu-se astfel organizarea „la modul general", unde pericolul vagului dezancorează forma de organizare de realitatea imediată, prin care randamentul și eficiența pot să

scadă. *Nu este neapărat necesar un cerc cu toți profesorii de aceeași specialitate, ci cercul poate fi organizat pe criteriul apartenenței la un ciclu de învățămînt, chiar pe criteriul mediului de existență* (rural, urban): cercul profesorilor de gimnaziu din mediul rural (biologie-agricultură), cercul profesorilor de gimnaziu din mediul urban, cercul profesorilor de liceu (biologie). În această variantă nu există probleme care să nu intereseze.

Combinarea periodică sub forma unor reuniuni mai largi în care să se discute evolutiv este desigur o necesitate, deci *una din formele de organizare devine comună-reunită, la nivel de zonă sau la nivel județean, cu condiția pregătirii în echipă de lucru spre a evita repetările și a marca evoluția de la sisteme incipiente primare pînă la cele de liceu și, de ce nu, uneori chiar la nivelul facultăților, spre a cunoaște adevăratele probleme ale învățămîntului și a elimina reproșurile de la un nivel superior spre cel inferior și, mai ales, pentru a păstra o linie unitară în mitologie. (Un exemplu:* încercăm modernizarea lecției și mai ales introducerea metodelor active, de pildă problematizarea, punem accentul pe logic, iar la examenul de admitere în facultate testăm capacitatea de memorare, notînd noțiunile și corectînd cu manualul în față, deci iată dezacordul care poate duce la eșec școlar, dacă nu există un dialog între reprezentanții diferitelor trepte ale învățămîntului.)

În concluzie, *organizarea cercurilor are un caracter strict concret, urmărind cu precădere problemele specifice ciclului respectiv, dar respectînd o anumită continuitate.*

b. **Reușita unui cerc** *poate fi și meritul animatorului, numit* **responsabilul cercului,** *care trebuie să fie cel mai bine pregătit din punct de vedere profesional* (pregătire de specialitate și psihopedagogică), *omul „cu un pas înaintea tuturor", un deschizător de drumuri, înzestrat cu spirit novator, un adevărat lider.* Responsabilul nu trebuie să fie un „depășit", ci *o autoritate recunoscută.* Selecția înseamnă cunoașterea, numirea și acceptarea *(a nu se confunda neapărat cu gradul didactic dobîndit). Responsabilul de cerc trebuie să fie antrenat în stabilirea tematicii cercului, să existe o orientare pe probleme ardente, pe „viu" și „la zi" a procesului instructiv-educativ.* Această antrenare o realizează Casa Personalului Didactic și Inspectoratul Școlar, care să nu confunde funcția de responsabil cu aceea de executant, ci să-l implice în problemele de conținut, în stabilirea formelor de organizare și valorificare, deci *responsabilul trebuie să aibă un rol activ, dovedind potențial creativ.* Optez pentru nevoia de colaborare și din nou apare mult discutatul *spirit de echipă,* mai ales că este necesar *să se respecte principiul integralității și continuității cercurilor, ceea ce înseamnă interdependență și interacțiune.*

c) **Ziua metodică,** *o zi comună de perfecționare să nu fie aleasă la întîmplare, ci în funcție de o posibilă formă de organizare care uneori se poate prelungi.* La biologie este potrivită și necesară ziua de luni, deoarece, noi, profesorii de biologie, avem și se cere să realizăm ca prim obiectiv contactul cu natura, cunoașterea ei, ieșirea pe teren, excursia, și, de multe ori, sînt necesare două zile pe care le obținem cuplînd duminică-luni. Dacă sînt necesare mai multe zile se poate fixa cercul și în vacanță.

d) **Programarea activităților de cerc** *va ține seama de specificul formei și de conținut* (excursie, tabără științifică 2—3 zile, cunoașterea unei rezervații, studierea unor plantații vegetale). Deci, *programarea cercurilor nu este întîmplătoare, ci în funcție de specificul cercului și mai ales de conținutul activității.* (Vom planifica lecții demonstrative în anumite etape ale trimestrului, pentru a nu risca activități desfășurate în condiții deosebite (clase aduse, schimbări în orar, perturbarea procesului de învățămînt.) Conținutul fiind atît de strîns legat de natură, vom fi atenți la plasarea, în calendarul activităților cercului, ieșirea în natură fiind obligatorie.

În mod obișnuit, cercul debutează în septembrie cu invariabila *participare colectivă* la o analiză generală a activității desfășurate în anul școlar trecut, urmată de lucrări pe cercuri de specialitate cu *discutarea manualelor și a programelor și stabilirea tematicii și a programului cercului.* (Uneori tematica este stabilită deja, urmînd doar a se fixa locul desfășurării, factorii responsabili; alteori se fac propuneri în cadrul cercului).

S-ar putea spune că „startul" este deja ratat, deoarece activitatea nu este întru totul pregătită, lipsesc uneori manualele noi, programele n-au fost consultate, neajungînd încă la școli, și deci „concretul" lipsește, apare formalismul de la început. În iulie-august programele și manualele noi trebuie să ajungă în școli pentru a fi consultate și doar atunci putem vorbi de realizarea unor obiective —planificarea—, mai ales că se mai întîlnesc neconcordanțe între manuale și programe. Este indicat să se continue cu *o informare științifică* (semnalarea apariților de carte și comentarea lor). Aceasta presupune însă fixarea unui colectiv cu acces la carte (cărțile ajung mai greu și mai rar în mediul rural), sau la cărțile intrate în fondul bibliotecii Casei Personalului Didactic, care pot fi consultate de cadrele aflate într-o formă de perfecționare (reciclare, participare la grad). N-ar fi rău ca în ajutorul celor care nu beneficiază de literatura de specialitate, *ca membrii întregului cerc să fie antrenați în elaborarea unor lucrări pe teme aflate în programa de perfecționare care să poată fi multiplicate, astfel ca toți membrii cercului să posede un adevărat „curs de perfecționare" pe baza bibliografiei recomandate, asigurîndu-se baza științifică a studiului individual.* S-ar înlocui, cu folos, abundentele referate prezentate în cadrul cercului (în unele cazuri copiate din

diferite surse, uneori depășite, plictisitoare și neantrenante). *Dacă admitem totuși referatele ca formă de prezentare, să fie bine pregătite, tema să fie expusă esențializat, vizualizată la retroproiector, cu exemplificări și mai ales cu argumentări care să stîrnească discuții punînd și opunînd probleme.*

Dintre tipurile de realizări, *lecțiile demonstrative rămîn forma cea mai reală din punct de vedere metodologic, cu condiția ca ele să nu fie regizate* (îmbunătățirea colectivelor prin adaus și eliminare, nerespectarea condițiilor ergonomice, reale, pentru asemenea lecții împrumutîndu-se uneori aparatură și material didactic nefolosit în mod obișnuit, alteori aparatura este folosită „în premieră"), *asistența să nu fie pasivă, profesorii să poată contribui la elaborarea lecției alături de propunător, discutarea lecției să se facă „la obiect".*

Vom enumera cîteva *obiective* ce și le pot propune lecțiile demonstrative: integrarea experimentului în lecție, structura și metodologia lecției active, lecția cuplată (două ore) cu momentul realizării învățării lecției în clasă, folosirea unui sistem de evaluare unic, integrarea mijloacelor audio-vizuale în lecție, evaluarea lecției.

Alte forme de realizare eficiente sînt: *vizitarea unor școli, excursii pe trasee tematice* (exemplu: Ocrotirea naturii, rezervații și monumente ale naturii; Inițiere în determinarea fito- și zoocenozelor din perimetrul școlii și al județului; Excursie interdisciplinară-biogeografică), *asistențe la activități extrașcolare* (organizarea și desfășurarea activităților în cercurile de elevi), *participarea cu comunicări ale cadrelor didactice la sesiuni științifice și simpozioane, audierea unor conferințe* susținute de specialiști (cu profil pedagogic și în specialitate), *confecționarea de mijloace* și materiale didactice, participarea la demonstrații privind folosirea unor mijloace audio-vizuale, *activitate de cercetare* în cadrul Societății de Științe Biologice, *redactarea de articole* pentru reviste de specialitate, *asistență acordată celor aflați în pregătirea examenelor* de grad și de perfecționare, *participarea la elaborarea unor manuale sau cărți.*

Activitatea cercurilor să se caracterizeze prin diversitate, pentru a fi eficiente și a crea o atitudine participativă, oferind fiecăruia posibilitatea să-și valorifice în cadrul acestor activități preocupările, înclinațiile. Cercurile să devină cu adevărat tribună de afirmare, util schimb de experiență, învățămîntul neavînd decît de cîștigat prin contribuția lor la perfecționarea cadrelor didactice, asigurînd pregătirea, în primul rînd, din punct de vedere metodic, obiectiv care nu se realizează îndeajuns în cadrul cursurilor de perfecționare desfășurate la nivel național.

Catedra

CASA personalului didactic din Galați a editat o interesantă și utilă culegere științifico-metodică intitulată *Catedra*.

Prin conținutul său variat și bogat, lucrarea își propune să redea experiența valoroasă a unor cadre didactice privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, ridicarea calității procesului instructiv-educativ, modernizarea învățămîntului. Ea reflectă preocupările de cercetare structurate în această lucrare pe următoarele capitole: *Studii și interpretări de limbă și literatură; Dimensiuni spirituale gălățene; Aspecte din predarea limbilor moderne; Contribuții științifico-metodice de matematică și fizică; Cercetări de chimie și biologie; Metodologia educației fizice și a muzicii; Probleme practice ale integrării învățămîntului; Note, recenzii, documente.* Practic, aproape toate disciplinele de învățămînt fac obiectul acestei culegeri care redă aspecte legate de experimente vizînd, printre altele, organizarea individuală a procesului de învățămînt, învățămîntul diferențiat pe grupe etc.

Culegerea este deschisă de trei studii privind autoeducația, aspirații și opțiuni profesionale postliceale și contribuția revistei „Contemporanul" la propagarea cunoștințelor științifice și la combaterea misticismului.

În primul studiu, conferențiar dr. Dumitru Vrabie, relefind rolul autoeducației, o definește ca „un proces de prefacere, de transformare a influențelor și cerințelor externe, într-un proces intern." În timp ce educația pregătește, organizează și îndrumă autoeducația, aceasta, la rîndul său, desăvîrșește educația și deschide perspective largi autoconducerii și educației permanente. Bazat pe o investigație întreprinsă în rîndul elevilor din ultima clasă de liceu, studiul semnat de Elena Potorac scoate în evidență necesitatea activității educative în vederea realizării, pe de o parte, a concordanței dintre particularitățile individuale și cerințele profesiei spre care aspiră elevii, iar pe de altă parte, a acordului, între nivelul de aspirație profesională și cerințele sociale. Orientarea profesională trebuie să contribuie, în mai mare măsură, la dezvoltarea atașamentului elevilor pentru activitatea direct productivă.

În studiul consacrat revistei „Contemporanul", Emeric Mihály marchează contribuția adusă de această publicație, timp de un deceniu (1881—1891) la propagarea principiilor fundamentale ale materialismului dialectic și istoric, ale socialismului științific.

Celelalte materiale cuprinse în lucrare aduc și ele prețioase concluzii și considerații reieșite din experimentele întreprinse de autorii lor, aducîndu-și contribuția la promovarea învățămîntului formativ, în genere, la modernizarea procesului de învățămînt.

CONSTANȚA SORIK

Școala — principalul factor de educație științifică a tineretului

Dr. AURELIAN TACHE
Universitatea din București

ȘCOALA, SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT reprezintă principalul factor al educației, al formării personalității tinerelor generații. Școala dispune de un arsenal de mijloace informative și formative capabile să realizeze o unitate de valori spirituale, puternic fertilizate de actul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția; legarea mai strînsă a procesului didactic cu practica, într-o largă și modernă viziune a partidului nostru, privind perfecționarea învățămîntului românesc, contribuie la formarea unei noi atitudini față de muncă și de obligațiile sociale în rîndul elevilor.

De aici decurg importante consecințe pentru formarea unei concepții științifice despre lume și viață. Într-o strategie unitară, contribuția muncii la formarea personalității elevilor se înmănunchează armonios cu demersul constant al procesului de învățămînt pentru construirea unor structuri ideatice și afective, a unor moduri de comportament, care să excludă încorsetarea religioasă, tributul dat unei concepții deformate și, totodată, deformante.

Pedagogia științifică respinge poziția așazisei „neutralități" a școlii în problema religiei. Ea depășește și unele teze „culturaliste" („înguste" după aprecierea lui Lenin) elaborată de gîndirea iluministă a secolului al XVIII-lea, potrivit căreia simpla „educație nereligioasă" și ignorarea, ocolirea problemei religioase în procesul instructiv-educativ poate duce la formarea unui spirit nereligios.

În opoziție cu aceste teze și teorii, **școala noastră socialistă adoptă o atitudine militantă, sub raport ideologic, formativ, intervine activ, călăuzește formarea concepțiilor, a întregii spiritualități a tineretului în viziune materialist-ateistă.**

Educarea materialist-științifică a tineretului este opera întregii perioade de școlarizare, de la clasa I elementară, pînă la însușirea profesiunii cu care tînărul intră în activitatea practică. Toate verigile învățămîntului, poartă o răspundere educativă egală, asigură unitatea de influență a întregului proces instructiv-educativ asupra elevilor. În acest context învățămîntul general obligatoriu, învățămîntul liceal și cel profesional sînt în mod necesar etape de înrădăcinare a elementelor fundamentale ale concepției științifice, care se consolidează ulterior în școala superioară și formele variate de pregătire politico-ideologică, existente în toate unitățile de muncă.

Formarea concepției materialiste, ateiste și umanist-revoluționare despre lume, prin procesul instructiv-educativ constituie rodul conlucrării laborioase a tuturor disciplinelor, a celor care comunică cunoștințe despre natură, cît și a celor socio-umane. În acest sens, **considerăm drept neavenite anumite mentalități, ce le mai întîlnim la unele cadre didactice, care susțin, nejustificat, că doar profesorii de filozofie ar avea responsabilitatea educării ateiste a elevilor.**

Materialismul filozofic și dimensiunea lui ateistă, militantă, n-ar fi fost posibilă fără fundamentarea lor prin știință, prin practică și experiență. Numai valorificînd cunoștințele naturalist-științifice filozofia poate aspira la rolul de concepție generală despre realitate.

Profesorii de științele naturii se pot achita cu succes de îndatorirea educării elevilor în spirit ateist, numai cu condiția ca actul predării-învățării să valorifice cunoștințele în scopul desprinderii unor concluzii ateiste clare și convingătoare. Adevărul tezelor științifice, ușor verificabil, este un instrument important în combaterea unor reprezentări și dogme religioase. Dar valorificarea lui cu această finalitate nu trebuie forțată, nu trebuie să fie o simplă raportare declarată, formală, a profesorului la materialul predat; ea poate fi dedusă ca mod de înțelegere firesc, logic, singurul posibil în limitele problematice ale disciplinelor respective.

Odată cu sublinierea caracterului unitar al întregului proces de învățămînt este necesar să scoatem în evidență funcția formativă a științelor sociale și, în primul rînd, a filozofiei, a materialismului dialectic și istoric,

baza teoretică a întregii concepții despre lume a clasei muncitoare. De însușirea filozofiei este legată cultivarea unor trăsături esențiale definitorii pentru personalitatea omului nou: atitudinea comunistă față de muncă, dragostea față de partid, patriotismul socialist, comportament moral superior ș.a. Însușirea sistematică a tezelor de bază ale filozofiei marxiste îi înarmează pe elevi cu un spirit militant, capabil să respingă anumite „infiltrări ale ideologiei burgheze, a idealismului filozofic și a diverselor teorii care îmbracă veșmînt religios."

Filozofia marxistă dă o replică fermă teoriilor religioase „moderne", fideismului și clericalismului, dezvăluie originea istorică a religiei, cauzele obiective și subiective care au generat-o și alimentat-o de-a lungul veacurilor, rolul ei antiștiințific; filozofia marxistă realizează viziunea științifică unitară, care are, totodată, o dimensiune umanistă profundă, întemeiată pe cultura spirituală socialistă.

Demersul corelat al filozofiei, economiei politice, a cunoștințelor social-politice în dezbaterea unor teme ce privesc problemele creării și dezvoltării orînduirii socialiste, dialectica dezvoltării bazei și suprastructurii în socialism, ale construcției culturale ș.a. prilejuiește profesorului explicarea cauzelor care determină dispariția logică a formei religioase de conștiință, a convingerilor și comportamentului religios; analiza poziției teoretice și practice a partidului nostru, pune în lumină cu succes atitudinea lui față de religie, biserică și credincioși.

Posibilități deosebite în educarea ateistă a elevilor oferă disciplinele sociale particulare ca: istoria, istoria literaturii, precum și psihologia, pedagogia (în liceele pedagogice), disciplinele artistice (în școlile de artă). Ele aprofundează domeniile socio-umane și oferă nuanțări variate și captivante ale adevărului științific, cultivă valorile spirituale opuse celor religioase. Foarte semnificativ ne apare, în acest sens, răspunsul dat de Lenin la întrebarea: Cu ce poate fi înlocuită religia? „Cu teatrul"!

Procesul instructiv beneficiază de posibilități mereu crescînde de informare, de situare în spiritul celor mai noi descoperiri în domeniul științei, tehnicii, tehnologiei, al noilor valori ale culturii spirituale. De aceea, **considerăm necesară precizarea că predarea tuturor disciplinelor trebuie să se ancoreze în informațiile cele mai noi, să opereze cu argumentele „de ultimă oră", care permit construcții de noi modele ale dimensiunii ateiste a rezultatelor cunoașterii umane.** Adesea în propaganda ateistă, ca și în unele lecții predate în școală, se folosesc argumente peste care de mult s-a așternut praful, se invocă exemple de sute de ani vechime, pentru argumentarea opoziției dintre știință și religie, uneori, se limitează ilustrația la B r u n o și G a l i l e i, poate-poate se ajunge la Darwin. Nu se ține seama că tocmai biserica actuală i-a absolvit de „erezie" pe G a l i l e i, cu un oarecare fast pe B r u n o l-a făcut „sfînt" la cererea unei comunități catolice scoțiene ș.a.m.d.

Confruntarea trebuie să se plaseze pe planul pozițiilor actuale ale filozofiei, științelor și ale religiei. Aceasta deoarece teologia, mai bine spus teologiile, își modifică necontenit tactica, metodele și argumentele, se distanțează de pozițiile rigide, intolerante, ale teologiei tradiționale și adoptă o atitudine mai elastică, mai rafinată față de știință și rezultatele cunoașterii științifice. Biserica cunoaște astăzi o adevărată campanie de modernizare, de „apropiere" de știință; ea recurge uneori la mărturiile unor oameni de știință care datorită mediului social și familial în care s-au format, slabei înarmări filozofice, nu reușesc să tragă concluzii materialiste, ateiste, deși propria lor activitate de cercetare le-ar impune-o.

După opinia noastră, sînt necesare dezbateri regulate, la clasele mari, pe teme privind confruntarea dintre concepția științifică și cea idealist-religioasă despre lume. Se poate accentua ideea de permanență a conflictului dintre știință și religie, de ireconciliabilitate a contradicției dintre cele două moduri de a interpreta lumea.

Cerința combaterii argumentate a subtilităților teologice în legătură cu interpretarea rezultatelor actuale ale cunoașterii științifice a lumii se face tot mai simțită și ca urmare a faptului că înrîurirea religiei, îndeosebi asupra unor elevi din ultimele clase, nu se alimentează prin acceptarea reprezentărilor antropomorfe, clasice, despre divinitate, or pe dogmatica tradițională. De regulă, reprezentările religioase concretizate în „modele" receptate din lumea din jur, pe care unii părinți le cultivă copiilor din primii ani de viață se spulberă în cursul primilor ani de școală. Ei vin în contact cu cunoștințe științifice, pătrund în anumite mecanisme, conexiuni în și dintre fenomene, dobîndind astfel o nouă optică despre lume și viață. Dar lucrurile uneori se întîmplă și altfel. Pentru unii copii nu se realizează complet depășirea ideii de supranatural, ci doar capătă o altă configurație. Pot persista identificări prin similitudini funcționale — Dumnezeu — forță, Dumnezeu — cauză primă, Dumnezeu corelat cu alte funcții — armonie universală, energie cosmică, arhitect sau geometric al Universului etc. Asemenea corelații sînt alimentate și de unele tehnologii contemporane modernizatoare.

Se cunoaște faptul că procesul instructiv-educativ dispune de suficiente mijloace și posibilități pentru a opune gamei largi de speculații teologice „moderne" un sistem de argumente, riguros închegat, logic; el poate demonstra caracterul paradoxal al oricărei încercări de a sprijini și apăra dogmele și adevărurile „relevate" prin dovezi raționale.

Nu trebuie scăpată din vedere o chestiune

foarte importantă, privind **pregătirea, competența, gradul de participare a cadrelor didactice la activitatea militantă de educație științifică a elevilor.** Este inutil, credem, să mai precizăm că pentru educatori această misiune (n-o putem defini, reducționist, doar ca pe o sarcină), devine o obligație morală, civică, o valență superioară a profesiunii. Acest fapt este subliniat cu deosebită claritate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Profesiunea de dascăl are un profund sens social și etic; misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoștințelor, ea presupune în același timp o mare răspundere pentru plămădirea personalității noilor generații de intelectuali, pentru modelarea conștiinței lor cetățenești ..."[1]. Această indicație prețioasă este întru totul valabilă pentru întregul corp didactic, indiferent de treptele de învățămînt în care își desfășoară activitatea.

Misiunea de a se angaja activ în activitatea de educare științifică a elevilor reclamă conjugarea tuturor însușirilor cadrului didactic — pregătirea teoretică, ținuta științifică, rigurozitatea logicii gîndirii și expunerii, plasticitatea și soliditatea argumentației, profunzimea analitică, pasiunea și măiestria de vorbitor („arta comunicării"), capacitatea sa de a se adapta la gradul de pregătire, de receptivitate și la interesele cognitive specifice ale diferitelor categorii de elevi.

De mare importanță pentru desfășurarea cu succes a activității consacrate educării ateiste a elevilor sînt și alte calități ale profesorilor: buna pregătire ideologică și teoretică generală, înarmarea lor cu argumente filozofice și concrete istorice, capacitatea de generalizare și interpretare filozofică a materialului predat.

Nu este suficient ca educatorul să-și proclame deschis opțiunea ateistă la nivelul de convingere, pentru a explica cu competență variatele probleme ce se ridică în munca cu elevii sau cu părinții, întrucît acestea nu privesc numai aspecte generale ale opoziției dintre concepția științifică și cea religioasă despre lume. Dimpotrivă, părinții și elevii religioși așteaptă, de regulă, răspunsuri în legătură cu principiile moralei religioase, cu rolul istoric concret al religiei, bisericii și clerului, raportului dintre religie și creațiile artistice, cu diferite mituri religioase, dogme ș.a.m.d. Or, nu este nici pe departe satisfăcător ca în loc de un răspuns corect, la obiect, clar și convingător să se servească de un citat dintr-o operă clasică sau de o definiție învățată pe de rost sau, și mai rău, să nu se dea nici un răspuns.

Toate acestea reclamă din partea cadrelor didactice posedarea unui **bagaj corespunzător de cunoștințe despre fenomenul religios:** originea, evoluția și particularitățile religiilor de-a lungul istoriei, despre spiritul de clasă al moralei religioase, originea superstițiilor și semnificația lor dăunătoare, despre activitatea sectelor și multe altele.

De mare însemnătate este **cunoașterea în esență a modului în care este rezolvată problema confesională în spiritul democrației noastre socialiste, înțelegerea corectă a politicii partidului și statului nostru față de religie, biserică și credincioși, a sarcinilor educației ateiste așa cum sînt ele formulate în documentele de partid.**

Un loc aparte în ansamblul mijloacelor de înrîurire de care dispune școala, corpul profesoral, îl reprezintă discuțiile individuale cu elevii afectați de influențe mistice-religioase.

De regulă, acest gen de elevi își asumă apartenența și participarea activă la un cult religios, îndeosebi la cele neoprotestante. Față de această poziția profesorului ca și a altor factori educaționali trebuie să fie plină de tact, de răbdare, să exprime dorința de apropiere, de înțelegere a împrejurărilor în care s-a produs „infirmitatea" și care alimentează înstrăinarea de ordin religios.

Evaluarea corectă de către educator a condițiilor de viață, a mediului familial, a trecutului în care s-au format elevii religioși, a altor factori sociali și de habitat care au contribuit la o asemenea opțiune facilitează adoptarea unui ton corespunzător în discuțiile individuale. Evident, nu trebuie servite rețete, dar **unele recomandări** pe care le sugerăm pot fi utile. Știm bine, că unii elevi din familii neoprotestante se află sub continuă presiune din partea părinților sau al altor rude fanatice, fiecare gest al copiilor este urmărit, cîntărit și interpretat. Acestora li se cultivă sentimente ostile față de școală, de activitatea obștească, de colegi, profesori, li se sugerează o rezistență față de orice demers care ar ținti îndepărtarea lor de „obligațiile" religioase.

Pregătirea discuției individuale cu subiecții religioși — elevi nu poate ignora particularitățile de vîrstă, sex, grad de afectare religioasă, mediul de proveniență și alți parametri ce definesc personalitatea „cazurilor". În acest sens, supunem atenției cîteva sugestii: în primul rînd, abordarea individuală a subiectului nu trebuie să însemne un impact dur, o confruntare declarată; discuția poate fi, aparent, neprovocată ci declanșată dintr-un mobil neintenționat (cum îți petreci vacanța, ziua de odihnă, seara de sîmbătă, sau cum le-ai petrecut, de ce ești trist, tăcut, cînd ți-ai înnoit vestimentația? etc., etc.); în al doilea rînd, fie că subiectul se „trădează" fie că nu ca religios, educatorul să nu-și centreze discuția pe această temă dintr-odată, brusc, șocant. Experiența a dovedit, că tonul iritat, reproșurile dure, jignitoare făcute de educator duc irevocabil la eșecul actului educativ. Într-un asemenea caz coerciția, măsurile aspre, pedepsele sînt complet contraindicate, ele neavînd alt rezultat decît închiderea în sine a subiec-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Adunarea consacrată deschiderii festive a anului universitar*, „Scînteia", nr. 7121, 4 oct. 1966.

tului, încrîncenarea, retragerea pe poziții de rezistență.

Discuția individuală nu poate fi eficace dacă ea este întreprinsă ca o obligație formală a profesorului, o singură dată; dimpotrivă, realizată într-o suită de întîlniri ea poate înlătura barierele izolării „cazurilor" și integrarea puternică a acestora în colectivul de elevi, în activitatea obștească, în atmosfera și disciplina școlară.

*

Deși nu ne propunem să analizăm rolul educativ al acțiunilor organizate în afara procesului instructiv propriu-zis, am dori totuși să facem **o apreciere referitor la cercurile de ateism**, organizate în școli. **Ele au un rol bine definit în ridicarea nivelului de cunoaștere și cultivare a spiritului ateist-militant la elevi. Dezbaterile pe anumite serii tematice sînt, în fapt, prelungirea activității de clasă cu privilegiul, însă, că ele sînt alese de elevi potrivit intereselor lor cognitive. În cercul de ateism se pun în discuție probleme foarte variate, aparținînd multor domenii de cunoaștere: psihologia religiei, istoria religiei, filozofia religiei, sociologia religiei, conținut, sarcini, forme și metode ale educației ateiste, religie și moralâ; religie și știință; religie și artă etc.** etc. Această particularitate a cercului de ateism, pune în evidență **interdisciplinaritatea sa, corelarea de cunoștințe din domeniile științelor naturii și al celor socio-umane.** Aceasta oglindește una din cerințele majore ale învățămîntului modern a realizării în manieră interdisciplinară, integrată întregului proces instructiv-educativ, de unde și necesitatea conturării unei tehnologii interdisciplinare.

Problemele practice ale conducerii școlii

BULETINUL DE INFORMARE ȘI DOCUMENTARE A CADRELOR DIDACTICE nr. 1(20) 1983 editat de Casa Personalului Didactic din județul Suceava, seria „Conducerea școlii", prezintă pe 150 de pagini majoritatea comunicărilor ținute pentru directorii de școli din județul respectiv la sesiunea organizată în 1982. Autorii acestor comunicări sînt chiar cadre didactice din județ, cei mai mulți directori, profesori, cu bogată experiență, inspectori școlari, de unde și interesul deosebit pentru acest gen de „autoinstruire locală", căreia îi acordăm cea mai mare atenție, deoarece o considerăm o formă dintre cele mai potrivite de antrenare și formare pentru munca de conducere în școală. Experiența acumulată, sugestiile pe care comunicările le conțin au la bază rezultatele activității de zi cu zi în școală, iar aspectele semnificative nu lipsesc niciodată în astfel de cazuri. Desigur, nu este vorba de o renunțare la teoretic, așa cum o arată comunicările semnate de Dumitru Copilu („Premisele conștientizării procesului de conducere în învățămînt"), Ion Cuciureanu („Știința conducerii și arta de a conduce" etc.) cuprinse și ele în volum, dar, de cele mai multe ori, nota concretă domină și aceasta este partea cea mai interesantă a conținutului *Buletinului* pe care îl prezentăm. Mai ales încercarea de a prezenta anumite „modele de acțiune", cum procedează Silvia Zahariuc și alții, în situații concrete (controlul la lecții, relațiile cu diferiți factori educativi, instruirea cadrelor didactice cu mai mică experiență etc.) prezintă un spor de interes, deoarece permite compararea directă a unor experiențe de muncă diferite și tragerea unor concluzii eficiente pentru munca viitoare.

Atrage în mod plăcut atenția și gama problematică abordată, temele comunicărilor formînd un tot unitar care cuprinde majoritatea problemelor cu care este confruntată conducerea unei școli, dar și mai importantă ni se pare înfățișarea unor modalități de *a gîndi și rezolva* problemele specifice. Asistența la lecție înseamnă în acest caz *ce face*, de exemplu, un director care merge să asiste la lecția ținută de un învățător (ce urmărește, ce notează, asupra a ce insistă etc.), modul concret în care colaborează cu organizațiile de copii și tineret și cu instituții'e antrenate în educația tinerei generații etc. Ne-ar fi plăcut, desigur, și mai mult aceste comunicări dacă prezentarea experiențelor la care se referă ar fi fost mai amplă și mai directă, cu preocuparea explicită de a înțelege fiecare situație ca un prilej de adîncire a cunoașterii școlii. Aceasta ar fi presupus nu numai *indicarea problemelor* și *a soluțiilor*, ci și sesizarea primelor și adîncirea ultimelor, de asemenea, insistența asupra succeselor dar și a eșecurilor, care însoțesc în mod firesc acțiunile concrete ale oamenilor și care constituie întotdeauna un prilej de instruire deosebit de eficient. Oricît ar fi teoriile de „perfecte", viața este întotdeauna mai complicată decît teoria și, de aceea, contradicțiile și dificultățile nu trebuie ignorate.

În această ordine de idei, ne-ar fi interesat nu numai *cum face* și *cum gîndește* cineva o sarcină sau o problemă, ci și modul cum a ajuns la anumite modalități de *a gîndi* și *a face*. Astfel de preocupări există totuși în lucrarea de față și ele merită salutate ca atare, dar poate că ar fi necesitat o atenție mai mare. Teoria conducerii, sau și mai exact, știința conducerii este azi conturată în structurile ei esențiale. Din acest motiv ea trebuie studiată ca atare din cărțile și tratatele de specialitate. Noutatea în acest domeniu vine pe viitor mai ales de la practica diferitelor domenii ale vieții sociale care acumulează informații noi, completează sau modifică pe cele vechi și perfecționează în timp însăși știința conducerii. Conducerea școlii nu face nici ea excepție în această privință, și din acest motiv proliferarea lucrărilor dominant speculative aduce cu ea o anume repetiție monotonă a aceloraași probleme. Practica școlară teoretizată în perspectiva conducerii are însă întotdeauna avantajul de a oferi cel puțin modele de acțiune în numeroasele situații de conducere în care se află diferitele școli. Efortul făcut în această privință de Casa Personalului Didactic din Suceava merită stima și aprecierea noastră și, din acest motiv, ne-am îngăduit să-l relevăm.

Conf. univ. dr. VASILE V. POPESCU
Conf. univ. dr. NICOLAE RADU

Dezvoltarea şcolii botoşănene în anii construcţiei socialiste

Prof. MIHAI MATEI
Inspector şcolar general, jud. Botoşani

LA PLENARA C.C. al P.C.R. din martie a.c., secretarul general al P.C.R., tovarăşul Nicolae Ceauşescu, ctitorul învăţământului românesc modern, a relevat cu satisfacţie că, la cea de-a 40-a aniversare a revoluţiei de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă de la 23 August poporul român se prezintă cu victorii istorice în toate domeniile de activitate. Dintr-o ţară agrară slab dezvoltată, România a devenit un stat industrial-agrar cu o industrie puternică, modernă, cu o agricultură socialistă în plin progres, cu un nivel de viaţă materială şi spirituală în continuă creştere. Rezultate de seamă au fost obţinute în activitatea de cercetare ştiinţifică, în învăţământ şi cultură — sectoare care au o importanţă deosebită pentru făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate[1].

Pentru judeţul Botoşani, zonă aflată în plin proces de dezvoltare, problemele pregătirii tehnico-profesionale a personalului muncitor, sînt în centrul preocupărilor noastre. Pentru recuperarea rămînerii în urmă faţă de alte judeţe ale ţării, s-a asigurat o judicioasă amplasare teritorială a forţelor de producţie — industria a cunoscut şi cunoaşte un ritm vertiginos de creştere, solicitînd ocuparea unui număr mare de oameni calificaţi în producţie. De pildă în perioada 1965—1983 au fost create peste 90.000 de locuri de muncă din care 85.000 în industrie şi circa 5000 în construcţii. Această situaţie a pus judeţului nostru sarcini deosebite pe linia pregătirii în şcoli şi licee în special a cadrelor care să asigure o bună şi temeinică însuşire a meseriei, înarmarea cu cunoştinţele tehnice şi ştiinţifice cerute de procesul de producţie, de desfăşurarea întregii activităţi economico-sociale*.

Judeţul Botoşani, aflat constant pe locul trei în ţară, în ce priveşte natalitatea şi unde politica ştiinţifică, în acest domeniu, concepută şi promovată de partid, a asigurat un complex de măsuri pentru întărirea familiei, grija deosebită pentru mame, copii şi tineri, dezvoltarea nemaiîntîlnită a reţelei de creşe, grădiniţe, şcoli, licee, tabere de odihnă ca şi importantele fonduri alocate anual de la bugetul de stat dovedesc grija permanentă a partidului şi statului de a asigura armonia obiectiv-necesară între progresul general, economic şi social al ţării şi bunăstarea poporului. În prezent procentul populaţiei şcolare în totalul locuitorilor reprezintă în anul de învăţămînt 1983/1984, 26,8%, ceea ce în cifre absolute înseamnă 123.747 copii şi tineri, în timp ce în 1984, anul reformei învăţămîntului, numărul analfabeţilor în judeţ era de 62.500[2].

Numărul unităţilor preşcolare a crescut de la 13 în 1938 la 382 în anul 1984. S-a dezvoltat învăţămîntul gimnazial şi respectiv treapta I de la 11 gimnazii în 1938 la 214 şcoli cu zece clase în 1984. A crescut numărul liceelor (de la 8 în 1938, la 18 în 1984), iar a şcolilor profesionale de la 4 în anul 1938 la 9 în 1984. În grădiniţe sînt educaţi peste 20.800 copii faţă de 405 în 1938, în clasele I—IV învaţă 34.808 şi 37.826 în clasele V—VIII. La aceştia se adaugă un număr de 1.375 şi respectiv 2.950 tineri care frecventează cursurile la învăţămîntul seral şi fără frecvenţă[3].

În cele 18 licee industriale, agroindustriale, de matematică-fizică, pedagogic, sanitar etc. azi învaţă circa 24.000 de tineri însuşindu-şi meserii cu totul noi, cum ar fi cea de operator chimist pentru prelucrarea polimerilor, forjor, turnător, montator aparate electronice, buldozerist, motopompist, alături de cele de agronom mecanizator, zootehnist mecanizator etc. Anual se dau producţiei circa 6.000 muncitori calificaţi, cu meseria însuşită temeinic, tineri cu un profil moral-politic sănătos, capabili să realizeze şi să depăşească sarcinile încredinţate în uzine,

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 21 — 22 martie 1984*, Scînteia, nr. 12933.

* Date furnizate de Direcţia Judeţeană de Statistică Botoşani.

[2] Botoşani, Monografie, Editura Sport-Turism, Buc., 1980, p. 185.

[3] Date extrase din Planul de şcolarizare pe anul 1983/1984 aprobate cu Decretul nr. 161/1983.

în întreprinderi, pe ogoare și pe șantiere etc. Prin învățămîntul profesional de zi se pregătesc 1.876 elevi și vor deveni maiștri anul acesta încă un număr de 108 tineri care studiază la seral.

În cei 40 de ani baza didactico-materială s-a dezvoltat, modernizat și perfecționat. În acești ani s-au pus la dispoziția elevilor din învățămîntul primar și gimnazial 1.284 săli de clasă, 200 pentru învățămîntul liceal și profesional, 407 laboratoare și cabinete, alte numeroase ateliere, poligoane, asigurînd astfel condiții optime, moderne de învățătură și însușire a meseriei*

Față de această dezvoltare extensivă, cantitativă a învățămîntului botoșănean, s-au înregistrat esențiale mutații calitative superioare pe toate treptele de învățămînt. Astfel, în învățămîntul preșcolar s-a remarcat și se manifestă constant preocuparea majorității educatoarelor în direcția formării la copii a priceperilor și deprinderilor elementare de exprimare corectă și inteligibilă, la nivelul vîrstei și universului lor de viață, a pregătirii acestora pentru învățarea scrierii și citirii la clasa I, a matematicii, realizarea educației patriotice, revoluționare a acestora prin forme și metode specifice vîrstei.

În învățămîntul primar în centrul activității este pusă preocuparea pentru asigurarea pregătirii reale a copiilor prin crearea unui cadru metodic favorabil învățării. Constatăm cu satisfacție în același timp că majoritatea profesorilor își îndeplinesc cu răspundere obligațiile de educatori. Ei se disting prin ținuta științifică a lecțiilor, prin valoarea formativă și educativă a acestora, prin rezultatele obținute în pregătirea elevilor. Din lecțiile multor profesori asistați de inspectorii școlari, în acest an de învățămînt am desprins variate laturi pozitive de conținut, de metodă și procedee, de stil de lucru cu elevii care relevă angajarea cadrelor didactice în procesul de renovare a tehnologiei didactice, de diversificare a formelor de activitate cu elevii.

În majoritatea unităților școlare activitățile și inițiativele celor mai multe cadre didactice și de conducere au militat și militează pentru ridicarea continuă a nivelului științific, metodic, ideologic și educativ a întregului proces de învățămînt, prin preocuparea de a realiza cerințele programelor școlare, sarcinile și măsurile proprii stabilite. O direcție esențială a activității instructiv — educative din școli și licee, a Inspectoratului Școlar și a directorilor o constituie preocupările organizatorice, de conținut și de perfecționare pentru crearea bazelor culturii generale a elevilor.

Realizarea planurilor economice, participarea la acțiunile din campaniile de recoltare, înfrumusețarea, buna gospodărire și autocontrolul, diplomele și distincțiile primite de elevi, aprecierea rezultatelor muncii pe șantierele naționale și județene, confirmă însușirea în școală a trăsăturilor pozitive de caracter, trăsăturile omului nou, de hărnicie, pricepere, abnegație, spirit combativ, militant revoluționar, manifestate în focul muncii, al creației valorilor materiale.

În acest moment aniversar reținem faptul că dezvoltarea puternică a societății noastre noi, marile schimbări care au loc în toate domeniile, cer cunoștințe tot mai înalte pentru a putea înțelege bine sensul dezvoltării, pentru a soluționa în mod coresponzător problemele complexe ce apar, fiind necesare întotdeauna și mereu măsuri menite să asigure toate domeniile de activitate cu cadre temeinic pregătite din punct de vedere politic și profesional, cu un profil moral înaintat, gata să slujească fără preget interesele poporului, cauza socialismului și comunismului. De aici sarcini sporite școlii, slujitorilor ei, nouă tuturor. Referitor la asemenea noi cerințe, tovarășul Nicolae Ceaușescu menționa: „se poate spune că hotărîtor pentru asigurarea dezvoltării în continuare în ritm înalt a țării noastre, pentru înfăptuirea programului partidului este ridicarea calificării celor ce muncesc. Iată de ce trebuie luate toate măsurile pentru formarea profesională la nivel înalt a tineretului"[4].

În majoritatea unităților de învățămînt activitatea de instruire practică este organizată în așa fel încît elevii din treapta I de liceu sînt instruiți în ateliere, loturi și ferme școlare, iar cei din treapta a II-a în unități economice unde au asigurate locuri de muncă individuale, sau sînt încadrați în echipe mixte cu muncitorii, îndrumarea procesului de instruire practică fiind asigurată de către maiștrii instructori în cadrul atelierelor școlare și de către membrii comisiei de pregătire tehnologică și practică în unitățile economice.

Promovarea spiritului modern în organizarea multor lecții, a strategiilor de instruire care situează elevul în cadrul atenției, a determinat dezvoltarea motivației pentru învățare, participarea elevilor la sesiuni de comunicări științifice, precum și rezultate bune la concursurile pe specialități.

* Documentar al anului școlar 1983/1984 aflat în arhiva Inspectoratului Școlar Botoșani.

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 21 — 22 martie 1984*, „Scînteia" nr. 12933.

Se acordă o atenție tot mai mare integrării și dezvoltării unor activități de cercetare la care participă cadrele didactice și elevii. La liceele industriale din Dorohoi, la Liceul Industrial Electrocontact din Botoșani, la Liceul Agroindustrial din Sendriceni și altele, temele de cercetare stabilite vizează atît probleme de învățămînt, cît și de producție. De asemenea, programele de cercetare sînt corelate cu activitățile desfășurate în cercurile științifice și tehnico-aplicative, ceea ce permite inițierea unui număr însemnat de elevi în metodologia cercetării științifice. În școlile de 8 ani, în casele pionierilor și șoimilor patriei și în unități economice își desfășoară activitatea un mare număr de pionieri și școlari în cercuri tehnico-aplicative și științifice. S-au extins cercurile de radioelectrotehnică, electrotehnică, mecanică, autocarturi, modelism, agrobiologie, de anticipație tehnico-științifică, de creare de jocuri și jucării. Toate acestea au rolul de a spori interesul față de învățătură, să cultive pasiunea pentru viitoarele lor profesiuni, dragostea față de muncă, de producătorii bunurilor materiale.

În învățămîntul românesc a existat o veche și frumoasă tradiție de organizare pe lîngă grădinițe, școli și licee, îndeosebi pe lîngă cele cu internate și cantine, a unor gospodării, a unor ferme agricole și zootehnice care să-i învețe și să-i deprindă pe copii, pe elevi cu munca în agricultură. În școlile din județul Botoșani s-a reluat, pe un plan superior această tradiție, elevii fiind antrenați de cadrele didactice la autogospodărirea unităților și reducerea cheltuielilor bugetare, sporirea veniturilor proprii, participarea la acțiunile de autofinanțare a unor activități. Majoritatea școlilor au grădini de zarzavat, pe care le lucrează cu elevii, prepară semiconserve de legume pentru iarnă și pentru consumul lor curent.

În scopul realizării educației prin muncă și pentru muncă a preșcolarilor și elevilor, alături de școală o contribuție însemnată o aduc organizațiile de copii și tineret prin realizarea unor activități cu caracter tehnico-aplicativ și științific care se reflectă în comportarea corespunzătoare a majorității elevilor în unitățile de învățămînt și în societate.

Sublinierea succintă a acestor cîteva aspecte din rodnica și bogata activitate desfășurată în școlile județului nostru pentru pregătirea și educarea multilaterală a copiilor și tinerilor conturează evident imaginea generală, pozitivă, a situației actuale a învățămîntului botoșănean angajat, ca de altfel în toate județele țării, pe drumul unor profunde înnoiri calitative, în pas cu ritmurile înalte ale dezvoltării sociale, politice și culturale ale țării noastre.

În același timp, rezultatele obținute în domeniul învățămîntului din județul Botoșani, în acești 40 de ani, confirmă succesele, pe multiple planuri, înregistrate de școala românească în anii făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, îndeosebi după Congresul al IX-lea al partidului nostru.

La baza întregii munci de educație a tinerilor, de cultivare a spiritului revoluționar, s-au situat în acest an școlar direcțiile de acțiune reieșite din Cuvîntarea rostită de secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Consfătuirea din august 1983, de la Mangalia. Orientările din această cuvîntare, dezbătute și însușite de toți educatorii au devenit program și direcții fundamentale de acțiune pentru întregul proces de educație a elevilor în toate unitățile de învățămînt. Urmare aplicării programelor de acțiuni elaborate, a sporit spiritul revoluționar combativ, militant în care se predau disciplinele de învățămînt în școli și în special disciplinele de științe sociale a căror contribuție la educarea patriotică, revoluționară a tineretului școlar a crescut și crește substanțial.

Pentru perioada ce urmează, Inspectoratul Școlar din jud. Botoșani are în vedere obiectivele principale ale dezvoltării școlii românești, în conformitate cu indicațiile și sarcinile stabilite în acest sens: perfecționarea rețelelor preșcolare și liceale; dezvoltarea, modernizarea și utilizarea eficientă a bazei didactico-materiale; cuprinderea și menținerea în grădinițe și școli a preșcolarilor și elevilor; ridicarea calității procesului de învățămînt și de educație; integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, pregătirea tehnico-productivă a elevilor; educația patriotică, revoluționară, materialist-științifică, profesională și pedagogică a personalului didactic, de predare și conducere etc.

Beneficiind de o concepție științifică unitară, originală, al cărei autor, unanim recunoscut este secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, școala botoșăneană, asemenea întregului învățămînt românesc, are azi, în anul celei de-a 40-a aniversări a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și al celui de-al XIII-lea Congres al partidului sarcini noi și însemnate, alături de realizări de prestigiu.

Destine pe magistrala evului socialist

SFÎRȘIT de martie. Peste orașul de la poalele Tîmpei coborîse primăvara; edilii se întreceau să-i facă o primire triumfală; brașovenii o întîmpinau cu voie bună și „urarea" de bun-venit!
Reînvierea naturii se asocia atmosferei de muncă entuziastă, creatoare, pe care toți locuitorii județului — români, maghiari, germani și de alte naționalități — animați de aceleași țeluri și sentimente, probate de-a lungul zbuciumatei noastre istorii, o desfășurau în vederea cinstirii cu fapte, la cota timpului pe care îl trăim, al României socialiste, a măreților evenimente din viața țării: cea de-a 40-a aniversare a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă de la 23 August 1944 și cel de-al XIII-lea Congres al partidului.

Punctul istoric de reper în dimensionarea realizărilor uluitoare înregistrate la nivelul întregii țări, al fiecărui județ, localități, îl constituie memorabilul eveniment de la jumătatea deceniului '60—'70 — Congresul al IX-lea al partidului, cînd în fruntea țării a venit marele strateg și om politic, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, prin a cărui clarviziune, cutezanță, spirit novator, avea să dureze o Românie modernă — înscrierea sa definitiv pe magistrala socialismului, iar cronica vremii să consemneze cu litere de aur „Epoca Ceaușescu".

S-a durat o țară nouă, s-au format oameni noi, cu o conștiință nouă socialistă, revoluționară, patrioți înflăcărați, „înrolați", sub conducerea înțeleaptă a Partidului Comunist Român, în făurirea marii epopei: societatea socialistă multilateral dezvoltată și înaintarea spre comunism.

Mă strecuram grăbită, prin animația străzilor, spre „dispeceratul" învățămîntului județean — Inspectoratul Școlar. Cunoșteam, prin natura profesiei, că „portofoliul" acestui „creier" al învățămîntului, la nivel județean, este extrem de încărcat.

Prof. Cornelia Albu, inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Județului Brașov se afla într-o scurtă ședință; începeam să-mi recapăt liniștea. Mă întîmpină cu zîmbetul cordial caracteristic.

Am cunoscut-o cu aproape 20 de ani în urmă, cu prilejul unor activități și în calitate de colaboratoare a revistei noastre.

Anul trecut, întîmplarea a făcut să particip la cîteva manifestări consecutive organizate în județul Brașov, pe diverse aspecte ale procesului instructiv-educativ. Constatările erau edificatoare; pe lîngă faptul că județul Brașov este o citadelă a industriei românești moderne, fapt atestat și de cele 8 distincții și medalii conferite cu prilejul Solemnității de la Marea Adunare Națională din 23 martie a.c., pentru realizările obținute în diferite domenii de activitate, ocupă un loc fruntaș și pe planul rezultatelor obținute în pregătirea forței de muncă la nivelul și exigențele impuse de ritmul progresului tehnic contemporan, cum avea să sublinieze prof. Rada Mocanu, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, cu prilejul Consfătuirii cadrelor didactice din toamna anului 1983 și cu alte ocazii.

Nu ne-am propus, practic este imposibil, să realizăm în paginile unui articol drumul spectaculos parcurs de învățămîntul brașovean și rezultatele obținute în toți acești ani. De fapt, cifrele, datele arhivelor pălesc în fața faptelor evidente pentru toți. Vom enumera, totuși, cîteva. Elevii județului Brașov beneficiază astăzi de 2193 săli de clasă, 9 941 locuri în internate, 449 cabinete de specialitate, 341 laboratoare, 314 ateliere, 95 săli de gimnastică, 216 biblioteci, toate dotate cu o aparatură modernă, dînd posibilitatea realizării unui învățămînt cu un pronunțat caracter formativ, folosirii unei tehnologii didactice moderne în actul de predare-învățare; există un număr de 6 136 de cadre didactice bine pregătite profesional, preocupate permanent de propria perfecționare, angajate profund în realizarea unei noi calități a procesului instructiv-educativ — sarcină majoră a tuturor domeniilor de activitate, așa cum se subliniază și în Plenara C.C. al P.C.R. din 21—22 martie a.c. A crescut și s-a diversificat în acești ani rețeaua școlară, ajungînd la aproape 150 000 de elevi. Planul de producție realizat de aceștia a crescut an de an, suma cifrîndu-se la 30 000 000 lei.

„Sarcinile mari care au stat în fața învățămîntului brașovean, diversificarea rețelei școlare — ne spune inspectoarea generală Cornelia Albu — apariția unor noi profile de licee în concordanță cu necesarul de forță de muncă la nivel de județ, creșterea numărului școlilor profesionale și de maiștri, a învățămîntului seral, aplicarea cu fermitate a principiului de bază al învățămîntului românesc — integrarea cu cercetarea și producția, în scopul formării unor cadre cu un larg orizont științific și tehnic, buni cunoscători ai realităților sociale, angajați responsabil în fluxul creației — a impus o reconsiderare a întregii munci de îndrumare și control la nivel teritorial; se cerea o abordare

a întregului proces instructiv-educativ printr-o concepție globală, formarea unui front unitar al tuturor factorilor educaționali, pînă la unitatea școlară, realizarea unei metodologii de lucru cu aceștia, păstrîndu-se, totodată, specificitatea; în evaluarea actului de îndrumare și control am avut în vedere nu numai modul cum și-au îndeplinit cadrele didactice sarcinile la clasă sau extrașcolare, ci și randamentul elevilor în anii de școlaritate și după aceea la locul de muncă.

S-a urmărit, în continuare, integrarea socio-profesională a absolvenților, comportarea lor la locul de muncă, în societate, totul sub semnul calității, eficienței, operativității.

O atenție deosebită s-a acordat muncii de îndrumare și control, a factorilor de conducere, perfecționării acestora în spiritul conducerii științifice; de asemenea, antrenării și stimulării cadrelor didactice la activitatea de cercetare științifică, sprijinirea permanentă a acestora printr-o colaborare rodnică cu cadrele didactice universitare, din diferite domenii de activitate, formarea de școli-pilot, adevărate „laboratoare" de cercetare științifică. Trebuie să subliniez că ne-am bucurat permanent de sprijinul M.E.Î.

Avînd în vedere însă amploarea sarcinilor ce stau în fața școlii, în noua etapă istorică pe care o străbatem, rezultatele bune obținute sînt departe de a ne mulțumi. Se impune o exigență sporită din partea fiecăruia dintre noi, în primul rînd, pe planul propriei noastre pregătiri, politico-ideologică și profesional-științifică, criteriu de bază în creșterea eficienței acțiunilor întreprinse, deci a creșterii calității muncii de îndrumare și control, a procesului instructiv-educativ în general".

— Cum v-ați autocaracteriza? ne adresăm interlocutoarei noastre.

— Nu-mi plac vorbele mari, superlativele; conștiinciozitate, pasiune, receptivitate și echilibru; nu m-am pierdut cu firea în nici o situație. Știu că muncind corect, cu pasiune, făcîndu-ți datoria de cetățean și patriot, sarcinile, oricît de multe ar fi, se rezolvă. Am și avantajul că am trecut prin toate „eșaloanele" procesului de învățămînt, că am avut de-a lungul anilor și foarte multe sarcini cu caracter obștesc; printr-o bună planificare a timpului le-am rezolvat, aș putea spune, onorabil!

De fapt cine este dascălul, conducătorul, Omul și activistul Cornelia Albu? Subliniez aceste elemente, deoarece în întreaga sa activitate, de peste 30 de ani în munci de conducere, nu le-a putut separa; s-au împletit armonios și le-a rezolvat cu competență.

Absolventă a Facultății de Istorie din Cluj-Napoca, prezența profesorului de istorie Cornelia Albu s-a făcut simțită în activitatea didactică încă din primii ani de învățămînt: competența, dăruirea, înaltul spirit de responsabilitate, în tot ce a întreprins, obiectivitatea, demnitatea, sînt cîteva din calitățile demonstrate în vasta-i activitate.

An de an, ca dascăl, diriginte, metodist, director, apoi inspector școlar — a pătruns cu eforturi și muncă tenace toate tainele fiecărei activități. Cursurile de perfecționare la care a participat, ca profesor de istorie, le-a încheiat cu calificativul foarte bine.

În gama extrem de variată a activităților didactice și obștești pe care le-a îndeplinit, profesoara Cornelia Albu a probat adevărata-i vocație de dascăl.

În anul 1970 și-a susținut gradul didactic I, cu tema de cercetare „Contribuții la istoricul Asociațiunii pentru sprijinirea învățăceilor și sodalilor români meseriași".

Autoare a numeroase lucrări cu caracter didactic (îndrumătoare pentru profesorii de istorie, „scrisori metodice", studii, articole, publicate în diverse reviste de specialitate sau în presa locală), dascălul Cornelia Albu a „ars" permanent pentru profesia și domeniul de activitate spre care a avut o adevărată chemare!

De o mare modestie, aparent distantă, este omul „profunzimii" — al lucrului bine făcut, cum se exprimă un reputat pedagog — adversar al rutinei, al plafonării, blazării, al facilului.

„Interlocutorul" său preferat este istoria; așa se face că în orice expunere, conversație, te cucerește prin cultura istorică pe care o are și prin puterea de convingere cu care îți vorbește. Nu a cunoscut și nu cunoaște descumpănirea, este omul soluțiilor.

De-a lungul anilor, paralel cu activitatea didactică, a avut și numeroase sarcini obștești; vom enumera numai cîteva dintre ele: este membru al Comitetului Județean al P.C.R. din 1968; membru al Biroului Comitetului Județean al P.C.R., între anii 1968—1974, 1979 și pînă în prezent; vicepreședintă în Comisia județeană de Cruce Roșie (5 ani), deputat județean pentru comuna Moeciu de jos (din 1980); președinta Filialei-Brașov a societății de științe istorice.

A fost decorată cu Medalia Muncii, Ordinul Muncii clasa a III-a și alte distincții jubiliare.

„Există o atmosferă bună de lucru în cadrul colectivului, o activitate bine organizată, pe trimestre, luni, săptămîni, *fiecare inspector cunoscîndu-și bine atribuțiile: avem o prognoză, o dinamică a cadrelor pînă în anul 1990, ceea ce ne ajută foarte mult în prospectarea activităților. Deși sînt totdeauna „zile pline" nu există stres, tensiune, în activitatea noastră; fiecare cadru didactic găsește „uși deschise" la Inspectoratul Școlar, bine-înțeles totul în cadrul unei bune planificări, într-o perfectă ordine și disciplină. Aș vrea să subliniez, cu experiența pe care o am în această activitate, de peste 13 ani, că acest stil de lucru îl datorăm și tovarășei inspec-*

toare generală Cornelia Albu, *un om format în această privință, bun cunoscător al școlii, al tuturor activităților pe care le implică procesul instructiv-educativ; la aceasta se adaugă calitățile sale: un om echilibrat, calm, modest, cu spirit analitic; știe să primească și contraargumentele, le analizăm, încît o decizie luată are un suport solid, rod al unei gîndiri colective; este un om optimist, tonic, ceea ce contează foarte mult pentru specificul muncii noastre,* ne declară inspectorul general adjunct Ioan Ewae, profesor de biologie, președintele Consiliului județean al oamenilor muncii de naționalitate germană.

„Se poate spune că județul Brașov a cunoscut o revitalizare a activității de perfecționare a cadrelor didactice, precum și a celor din aparatul de îndrumare și control, în ultimii ani, că s-a realizat un adevărat sistem de perfecționare, ca verigă intermediară în ansamblul actului de perfecționare la nivel central, cu metodologie de lucru specifică fiecărei forme de activitate, conferindu-i o rigoare științifică, o eficiență ridicată și o adaptare permanentă la cerințele noi ale școlii. Prin comisiile metodice, conduse de inspectorii școlari, în colaborare cu Comisia județeană pentru activitatea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură și a celorlalți factori educaționali, la nivel de județ, printr-o abordare sistemică, într-o viziune interdisciplinară, prospectivă, printr-o permanentă confruntare cu „mîine", care implică cu necesitate forme noi de gîndire, stiluri de acțiune, totul la „scara" competenței, a inovației, creativității, s-a reușit, pînă la nivelul unității de învățămînt, să se imprime tuturor activităților întreprinse calitate și eficiență. S-a acordat și se acordă, în continuare, atenție sporită muncii de cercetare științifică — formă superioară de perfecționare, a întregului proces de învățămînt", avea să ne precizeze prof. Mioara Stancu, membră a Biroului municipal de partid, vicepreședintă a Cabinetului județean pentru activitate politico-ideologică și cultural-educativă, membră a Biroului Executiv al Inspectoratului Școlar.

Mărturiile, „probele" de viață, „inscripțiile" pe magistrala învățămîntului brașovean sînt îmbogățite și de conf. univ. dr. ing. Filofteia Negruțiu, prorector al Universității din Brașov, deputat în Marea Adunare Națională, membră a Comisiei de demografie a municipiului Brașov, membră a Consiliului județean al educației și învățămîntului.

„M-a preocupat cîțiva ani, desfășurînd o serie de cercetări științifice, plecînd de la mediile obținute de elevi la disciplinele fundamentale în liceu, în ce măsură acestea confirmă nivelul lor de cunoștințe științifice și tehnice, modul cum au evoluat în primii ani de studenție; concluziile desprinse mă îndreptățesc să afirm că majoritatea celor ce urmează cursurile superioare, vin cu o bună pregătire științifică și bine educați sub aspectul conduitei, comportamentului în colectivele de studenți, în societate în general. Tot pe baza concluziilor desprinse din cercetările întreprinse, se poate infirma teza că absolvenții liceelor de profil (mă refer la cele industriale), *ar veni cu o pregătire mai slabă. De pildă, absolvenții Liceului Industrial „Tractorul". liceele industriale nr. 1, 2, din Brașov, Liceul Industrial de Chimie din Făgăraș ș.a.*

Lucrările de diplomă fiind rezultat al cercetării — multe din ele aduc elemente de noutate în domeniul studiat, iar soluțiile propuse se aplică în activitatea practică.

De menționat că Universitatea brașoveană, deși tînără, în ultimele două decenii a dat anual producției între 800—1000 de absolvenți, cu preponderență din cadrul facultăților cu profil tehnic.

Ca membră a Consiliului județean al educației și învățămîntului *am avut prilejul să constat atenția deosebită care se acordă de către toți factorii educaționali, cadrele didactice în general, predării limbii și literaturii române, istoriei, în spiritul documentelor de partid, educării și formării tineretului brașovean în spiritul unității, frației, al patriotismului revoluționar.*

Prin acțiunile de patronare pe care le întreprindem, observăm preocuparea atentă a factorilor de îndrumare și control, a tuturor cadrelor didactice, pentru realizarea unui învățămînt de calitate.

Stăm de vorbă cu tov. Maria Cebuc, secretară cu probleme de propagandă la Comitetul județean al P.C.R., activistă de aproape trei decenii.

Ne întîmpină Omul și activistul. O fire sensibilă, entuziastă, apropiată, care „te invită" la dialog și care ți se întipărește în memorie. Ai dori s-o revezi. Este un lucru mare!

Vorbește cu o mare mîndrie de județ, nu se oprește la „breviarul" de informații, date, cifre, despre Brașovul de ieri, ci prezintă dimensiunile majore ale Brașovului de azi — cu trăire, vibrație și putere de convingere, prin prisma hotărîrilor și prevederilor adoptate, a indicațiilor și sarcinilor trasate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara a C.C. al P.C.R. din 21—22 martie a.c.; nu lipsește din discuție „timpul viitor".

— Ce părere aveți despre învățămîntul brașovean?

„Pentru mine învățămîntul brașovean este totul; forța de muncă dată industriei, cu o pregătire superioară de la an la an; trebuie menționat faptul că acum acoperim nu numai necesarul de forță de muncă al județului, ci oferim și altor județe; că sporul producției industriale a județului îl realizăm numai pe baza creșterii productivității muncii: înseamnă prezența tinerilor la concursurile școlare pe obiecte; anul acesta din 94 de elevi din învățămîntul liceal, participanți la faza republicană, 42 au primit premii și

mențiuni; în învățămîntul gimnazial din 35 participanți au fost premiați 14; rezultate ce înmagazinează o muncă tenace, stăruitoare, pasionată, depusă zi de zi de zecile de mii de dascăli, indiferent de naționalitate, pentru a da cadrele de care are nevoie „harta" nouă a țării, a județului.

Înseamnă rezultatele obținute de elevi în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României", manifestare a muncii și creației, care a descătușat talente, punînd în evidență valori. Ediția a III-a, comparativ cu cea de-a II-a, a însemnat un salt atît cantitativ, cît și calitativ în ceea ce privește numărul participanților, al formațiilor artistice și al rezultatelor bune obținute. De pildă, la ediția a III-a, la etapa județeană, 38 de tipuri de formații din 161 de unități școlare, au luat premii și mențiuni, iar la etapa republicană din 68 de formații prezentate, 57 au obținut premii.

Cu prilejul sesiunii de referate și comunicări științifice ale elevilor, județul Brașov a ocupat locul 8 pe țară, iar în cadrul etapei „Creativitate și eficiență în învățămînt", acțiune organizată de M.E.Î., în colaborare cu Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, județul Brașov a ocupat locul II pe țară.

Să lași ceva durabil în urma ta, care să dea sens vieții, existenței tale — iată crezul nostru de viață"!, a fost corolarul discuției purtate cu activistul și Omul Maria Cebuc, a cărei viață poartă ca „ecuson", a trăi și munci în chip revoluționar.

A „călători" pe magistrala evului socialist — un drum al muncii și hărniciei, al omeniei și frăției, un drum aureolat de măreția și frumusețea faptelor — pe măsura timpului istoric pe care îl trăim.

FLORICA POPESCU

Vocație și responsabilitate în formarea noilor educatori

ÎN SECULARUL ORAȘ Cîmpulung, cu valori atestate de vechi înscrisuri, de unde a pornit în 1521 întîia scrisoare cunoscută pînă azi în graiul nostru părintesc, în acest oraș unde încă în secolul trecut s-a ridicat o puternică cetate a învățăturii, a formării de noi și noi generații de educatori devotați școlii, în orașul muscelean de astăzi unde cadrul pitoresc se împlinește cu un dinamic proces de dezvoltare economică și socială, Liceul Pedagogic oferă imaginea convingătoare a unui însuflețit laborator unde se formează oameni, educatori capabili de a instrui și de a educa ei înșiși noi generații în spiritul iubirii de patrie, în cultul muncii, cinstei și omeniei.

Pentru o asemenea școală avînd rădăcini în viața spirituală a poporului român*, în realitățile cu care s-a confruntat setea de cultură a oamenilor, a tuturor zonelor țării, apropiata aniversare a actului istoric de la 23 August 1944 pune în lumină realizările dobîndite, precum și noi energii în efortul de continuă modernizare și optimizare calitativă a procesului instructiv-educativ, a pregătirii absolvenților pentru exigențele prezentului și viitorului, liceul fiind totodată un centru metodologic cu o contribuție remarcabilă în perfecționarea învățămîntului preșcolar și primar, în participarea nemijlocită a cadrelor didactice la viața cultural-politică și obștească a localităților unde profesează.

În învățămîntul pedagogic, s-a împlinit astfel, în acești rodnici 40 de ani, însăși vocația inițială a școlii normale, chemată să asigure cadre pentru cea mai largă și mai democratică formă de instruire a fiilor întregului popor, să contribuie la lichidarea analfabetismului, la ridicarea nivelului cultural al maselor. Dar ceea ce se impune atenției în mod deosebit sînt schimbările profunde în structura și conținutul acestui învățămînt, corelate cu caracteristicile învățămîntului primar — care nu mai este înțeleasă ca singurul grad de învățămînt majoritar în cadrul națiunii noastre, ci ca primă treaptă a învățămîntului obligatoriu de 10 ani, Obiectivele școlii primare s-au modificat și ele, de vreme ce în învățămîntul de 10 ani accentul se pune pe pregătirea elevilor în vederea desfășurării în condiții corespunzătoare și cu randament optim al studiilor sistematice ulterioare.

* Înființată la 22 noiembrie 1867 în București, sub denumirea „Școala normală pedagogică", această instituție școlară care venea să răspundă dezvoltării școlilor sătești și-a început cursurile cu un număr de 70 elevi „adunați de prin cele mai îndepărtate părți ale țării". Printre primii profesori ai școlii s-au aflat: Ion Ionescu de la Brad, Ion C. Massim, Constantin Esarcu, George Radu Melidon.
La 26 octombrie 1892 în orașul Cîmpulung, în prezența Ministrului Instrucțiunii, s-a pus piatra fundamentală a viitorului local al școlii, moment surprins fotografic și păstrat în muzeul liceului. Începutul activității în noul local a avut loc în toamna anului 1896. De acest moment inaugural se leagă frumoasa tradiție a organizării anuale a „Zilelor școlii", care prilejuiesc în prezent bogate manifestări științifice, cultural-artistice și sportive.

Congresul al IX-lea al partidului a determinat situarea școlii românești ca factor de cultură și civilizație în contextul unor sporite exigențe științifice și formative, pentru ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice, ale tuturor cetățenilor patriei. În acest cadru generos și în pregătirea învățătorilor intervin o seamă de orientări și măsuri care au avut un efect stimulativ asupra procesului instructiv-educativ din școlile respective. La Cîmpulung-Muscel, Liceul Pedagogic, aflat atunci în pragul sărbătoririi centenarului înființării, dobîndește o structură nouă, în cadrul căreia s-a desfășurat o bogată și temeinică activitate instructivă, practică și educativ-formativă, beneficiind de o bază materială adecvată, îmbogățită continuu.

Reîntîlnindu-l în această primăvară aniversară, liceul ne destăinuie, dincolo de imaginea unui armonios complex de clădiri însoțite de parc, livadă, terenuri sportive, fermă, alei cu arbori și flori — o atmosferă laborioasă, specifică. Atmosferă de laborator, de atelier și de grădină totodată, în care cu migală se modelează trăsături, se îmbogățesc cunoștințe și deprinderi, se prefigurează capacități didactice — care la rîndul lor vor forma oameni, caractere, vor transmite nobila comoară a învățăturii.

Gazdele noastre și în primul rînd prof. Gheorghe Dascălu, actualul director al liceului, prof. Cecilia Vintilă, director adjunct, prof. Ion Groza, secretarul organizației de partid din liceu, ne deschid calea cunoașterii atîtor trepte și eforturi diurne pe care acest colectiv minunat și le asumă, înfăptuindu-le cu exemplară dăruire, pentru a dobîndi noi împliniri în știința și arta educației, cu încredere în noblețea și responsabilitatea profesiunii de învățător.

Climatul acesta de muncă, de angajare, de ordine, de efort și aspirație spre autodepășire se constituie deopotrivă din trăsăturile moral-profesionale ale personalului didactic cît și din cadrul în care se desfășoară activitatea, din utilizarea optimă a dotărilor de care elevii dispun. Deși colectivul didactic de aici pare restrîns ca număr (68), o primă evaluarea calitativă se impune: 31 au gradul I, 19 au gradul II, 17 cu definitivat, 1 stagiar (absolvent ca șef de promoție). Reținem și faptul că 11 dintre aceștia sînt foști elevi ai liceului, element semnificativ pentru puterea acestuia de a-și crește purtători ai mesajului său de lumină. Considerăm că una dintre cele mai valoroase realizări o constituie, aici în liceu, înmănuncherea educatorilor într-o echipă omogenă, devotată menirii educative, pedagogice. În spațiul dominat de vechiul local, însuflețit de armonioase și utile dotări recente, un cadru optim pentru întregul proces instructiv-educativ, sînt cuprinși peste o mie de elevi în clasele primare, gimnaziale și liceale. Existența în acest liceu pedagogic a unor nivele diferite de vîrstă școlară creează o atmosferă specifică favorabilă pentru educația vocațională a viitorilor învățători, de la o vîrstă mai fragedă și pe o durată mai îndelungată, asigurînd o bază mai largă de recrutare a elevilor pentru profilul pedagogic. Am întîlnit aici o vie emulație în a îngriji, înfrumuseța și îmbogăți continuu dotările pe care statul nostru le pune cu generozitate la dispoziția învățămîntului. Grija pentru frumos și spiritul gospodăresc rodesc în întregul proces instructiv-educativ. Impresionează ordinea și curățenia celor 23 săli de clasă, a celor 13 laboratoare și cabinete amenajate în ultimii ani prin autodotare (amenajări în valoare de peste 2,5 milioane lei), prin cele 2 săli de sport, prin sala de spectacole cu 280 locuri, prin cele trei ateliere — de prelucrare a lemnului, de lăcătușărie, de croitorie amenajate și utilate și ele în bună parte tot prin autodotare. Zestrea materială a școlii, excelent păstrată și dezvoltată, cuprinde de asemenea o bibliotecă cu 21.000 de volume, care a obținut locul I pe județ în cadrul concursului „Cea mai bună bibliotecă școlară", terenuri sportive, parc — 1 ha, internat cu 250 locuri, cantină cu 300 locuri pe serie, gospodărie anexă (3,5 ha. teren arabil și pomicol, creșcătorie de porci și bovine, valoarea producției agricole în 1983: 230.000 lei).

Continuator al unor valoroase tradiții și mai ales integrat organic procesului transformărilor revoluționare pe care le cunoaște învățămîntul românesc astăzi privind munca școlară și vocația civică, în vederea formării pentru profesiunea de educator al celor mai tinere generații, acest liceu realizează — cu deosebire în ultimii ani — o strînsă corelare a predării disciplinelor care au în vedere însușirea unei culturi generale cu cea de specialitate, cu pregătirea pedagogică și psihologică teoretică, cu practica pedagogică, respectiv practica productivă și cercetarea științifică, sub dublu aspect — cercetarea proprie a cadrelor didactice și inițierea elevilor în tehnicile de cercetare și concluzionare asupra datelor obținute.

Acest program complex de pregătire profesională, intelectuală, socială face ca absolvenții liceului să dobîndească un statut profesional și uman menit să le asigure o armonioasă integrare socio-profesională și vie dorință de autoperfecționare ulterioară.

Ca un preludiu spre dobîndirea măiestriei didactice, în anii de liceu se acordă o mare atenție practicii pedagogice, care se realizează atît în școala de aplicație cît și în alte școli, sub îndrumarea unor cadre cu calificare deosebită, primind caracteristici specifice prin calitatea procesului instructiv-educativ din clasele unde se realizează inițierea elevilor practicanți.

Aici, școala de aplicație este un sensibil laborator al formării viitorilor dascăli, care le oferă situațiile de viață în care se aplică cunoștințele, se exersează aptitudinile, prinde aripi pasiunea pentru profesia aleasă. Hotărîtoare sînt atît pregătirea prealabilă cu care „urcă la catedră" elevul — viitor învățător, cît și modelele pe care acesta le are în față; învățători, profesori, modele care se întipăresc pentru ani și ani în conștiința și sensibilitatea celor tineri.

Am mai reținut că, aici, o principală atenție se îndreaptă — în pregătirea elevilor ca viitoare cadre didactice—spre familiarizarea lor cu modalități de realizare a cerințelor școlii moderne, pentru cunoașterea elevilor și tratarea lor diferențiată (cu utilizarea instrumentelor psihologice adecvate pentru aceasta), pentru utilizarea mijloacelor de învățămînt, pentru inițierea elevilor în cercetarea pedagogică (acțiune care a avut efect pozitiv și asupra performanțelor la clasă și în practica pedagogică — unii elevi au elaborat lucrări de cercetare pe care le-au susținut la sesiuni de comunicări — la Sibiu, Constanța, Craiova). Un efect al competenței și dăruirii cu care se lucrează aici îl constituie și faptul că la concursurile școlare pe materii de învățămînt, în ultimii 3 ani — la faza pe țară s-au obținut 6 premii și mențiuni. La concursul de creație tehnico-științifică au fost obținute, în 1983, 2 premii la faza pe țară.

Este semnificativ și faptul că liceul antrenează pe viitorii animatori culturali într-o bogată viață cultural-artistică. În cele 4 ediții ale Festivalului Național „Cîntarea României", s-au obținut 23 premii și mențiuni la faza pe țară. Printre formațiile laureate: corul (dirijor prof. Spiridon Niculescu); orchestra de muzică populară — patru premii I (dirijor prof. Eugen Bercu), — formație care a participat la concursuri și festivaluri în Cuba și Polonia.

Vocația și responsabilitatea în formarea viitorilor educatori se regăsesc și în organizarea și îndrumarea activităților de perfecționare — atît la nivelul școlii cît și la nivelul celor 11 comisii și catedre existente. S-a urmărit a se spori calitatea formativă a unor activități, orientarea întregului colectiv spre nou, spre mai eficient (s-a realizat în acest sens studiul „Cum s-au integrat mijloacele moderne de învățămînt în lecții și în ce măsură au fost folosite?" — întocmit pe baza unui test completat de elevii din 16 clase; studiul cu tema „Igiena muncii intelectuale"; un studiu privind integrarea socio-profesională a absolvenților — în momentul prezentării la definitivat etc).

A devenit un lucru firesc ca în cadrul comisiilor și catedrelor să fie urmărită și finalizată cîte o temă de cercetare, pe o perioadă mai îndelungată. La nivelul comisiei de practică pedagogică, de pildă, s-a realizat în ultima perioadă îmbunătățirea fișei de evaluare a lecțiilor de probă și s-a urmărit pregătirea practicanților pentru munca simultană la 2 sau 4 clase.

Se poate considera ca dimensiune majoră în evoluția acestui liceu faptul că activitatea sa s-a constituit totodată ca un centru metodologic sub raportul promovării a tot ce este mai valoros dobîndit prin experiență, a ceea ce este modern și cu deschidere spre nou. Aceasta atît prin formele interne de perfecționare, cît mai ales prin cursuri, seminarii, activități practice, colocvii, examene, la care se prezintă cadre din alte școli din județul Argeș, sau chiar din țară. În cadrul Liceului Pedagogic din Cîmpulung se desfășoară periodic perfecționarea și pregătirea pentru obținerea gradelor didactice a unui număr de peste 300 de învățători și circa 200 de educatoare din județul Argeș, pregătirea directorilor nou numiți, pregătirea psihopedagogică a maiștrilor instructori, perfecționarea profesorilor la diferite specialități la nivel național (ex. matematică, lb. română).

Prin cursurile și seminariile de perfecționare s-a răspuns atît cerințelor din planurile și programele de învățămînt cît și nevoilor de clarificare și aprofundare formulate de cursanți punîndu-se accent pe latura practică-aplicativă. Ca lectori au fost desemnați cei mai buni profesori ai liceului, precum și cadre didactice ale școlii de aplicație, care au redactat cursuri pe obiecte de învățămînt. S-au organizat întîlniri-dezbateri între elevii actuali din liceu și învățătorii și educatoarele cuprinși la formele de perfecționare.

Laboratoarele și cabinetele, valoroasa bibliotecă a școlii oferă materiale documentare celor interesați de diferite probleme pedagogice — în vederea elaborării unor lucrări pentru comisiile metodice și cercurile pedagogice. Se realizează bibliografii solicitate. Se dau consultații privind metodologia cercetării științifice celor care se pregătesc pentru obținerea unor grade didactice. Specialiștii liceului asigură îndrumarea în vederea lucrărilor de gradul I și se sprijină inspectoratul școlar în pregătirea sesiunilor de referate și comunicări organizate pentru învățători și educatoare. Se participă la inspecțiile pentru obținerea gradelor didactice și se contribuie la alcătuirea unor programe și manuale școlare.

Liceul își deschide deseori porțile întîlnirilor tradiționale ale absolvenților, cu bucuria revederii, cu căldură părintească a speranțelor îndreptățite. Acestea constituie nu numai prilejul unor rememorări, ci momente de evaluare a experienței dobîndite în exercitarea profesiunii, de comunicare, de dialog cu actualele promoții de elevi, cu actualele cadre didactice, de cunoaștere a mutațiilor intervenite în pregătirea viitorilor învățători și educatoare. În cadrul unor asemenea întîlniri s-au născut inițiative menite să stimuleze energiile tinere ale actualilor

elevi, în dobîndirea unei cît mai temeinice pregătiri. Astfel, poate fi amintită instituirea în cadrul întîlnirii, după un sfert de veac de la absolvire, a promoției 1954, a premiului „Ilie I. Stănculescu"**

În competiția colegială a actualilor elevi pentru obținerea acestei valoroase distincții s-au afirmat tineri precum: Daniela Popescu, absolventă din 1982, în prezent studentă la Facultatea de Matematică din Brașov, care, răsplătită deopotrivă cu cinstea de a-și încredința gîndurile în „Cartea de onoare" a liceului, scrie cu emoție: „Doresc să mulțumesc încă o dată dascălilor mei pentru lumina pe care mi-au dăruit-o, pentru curajul cu care m-au îndemnat să lupt, să cred în permanență în zorile biruinței. Căci, aici, în acest lăcaș de cultură, am învățat ce înseamnă să zbori, să aspiri spre piscurile cunoașterii, am reușit să înțeleg că viața frumoasă înseamnă munca tenace, înseamnă puterea de a ancora acolo unde ai năzuit".

Un an mai tîrziu premiul a fost atribuit elevei Paltin Ionela Viorina, în prezent învățătoare la Școala nr. 5 din Cîmpulung-Muscel, una dintre absolventele prin care, așa cum apreciază directorul școlii, se afirmă încă o dată valoroasa tradiție a acestui liceu de a pregăti cadre cu aleasă vocație și responsabilitate. Iar gîndurile absolventei se îndreaptă cu recunoștință către izvoarele care i-au insuflat putere: „Totdeauna voi fi conștientă că actul de naștere al personalității mele a fost semnat în acest minunat lăcaș de suflet și cultură. Aici am învățat să fiu om, aici am învățat ce înseamnă viața, cinstea, demnitatea, curajul de a fi eu însămi".

Cu satisfacția drumului parcurs, cu străduința de autodepășire continuă, colectivul de cadre didactice și elevi ai acestui prestigios liceu duc mai departe tradiții și împliniri contemporane care fac cinste dezvoltării învățămîntului pedagogic românesc în aceste patru decenii de profunde transformări revoluționare în viața patriei.

Cu cele peste o sută de promoții ale sale, cu miile sale de absolvenți, dintre care majoritatea covîrșitoare aparțin ultimelor patru decenii, Liceul Pedagogic din Cîmpulung-Muscel și-a dobîndit o individualitate a sa — ca izvor de lumină și spiritualitate, îmbogățit continuu prin munca generoasă și competentă a întregului colectiv al școlii — aducînd o contribuție de seamă în propășirea valorilor morale, civice, culturale și economice ale acestor meleaguri, ale poporului căruia îi aparținem.

ANA GABRIELA NEGULESCU

**Ilie I. Stănculescu, fost elev, profesor și director al Liceului, din cei 74 de ani de viață și-a dedicat acestei instituții 67 de ani.

Contribuții la predarea-învățarea matematicii

APĂRUTĂ în E.D.P., București, 1983, „Metodica predării matematicii", elaborată de Ileana Rus și Doina Varna, înregistrează un substanțial pas înainte pe linia preluării și aplicării practice prudente a celor mai noi teorii psihopedagogice ale învățării școlare.

Deși concepută ca un curs pentru studenți — prevăzut în planul de învățămînt pentru un semestru — (13 ore), deci redusă ca dimensiuni (are 101 pagini), lucrarea abordează și rezolvă, printr-o optică cu multe elemente de noutate, cele mai importante probleme ale predării-învățării matematicii.

Ea nu este o „metodică în sine", ci o lucrare de psihopedagogie aplicată la studiul matematicii în *școala actuală*, dînd sugestii de rezolvare a problemelor importante ale metodicii matematicii în *conformitate cu programele școlare în vigoare*.

Este prima lucrare de metodica matematicii care a preluat și aplicat noua teorie cu privire la existența a trei sisteme de organizare a cunoștințelor în programe și manuale școlare, respectiv sistemul *liniar*, sistemul *concentric calitativ* și sistemul *concentric cantitativ* (vezi pag. 7—8).

În cele cinci capitole, sînt tratate probleme ale conținutului matematic din școala generală și liceu, ale metodologiei activității didactice la matematică, chestiunile proiectării și desfășurării raționale a învățării matematice, sînt abordate problemele activității în afară de clasă (la matematică) și un capitol de sine stătător (cap. V) este destinat tratării metodice a unor teme din matematica școlară: noțiunea de număr, ecuația, clase de funcții reale, structuri algebrice, considerații asupra studiului geometriei.

Lista bibliografică, judicios selectată, de 57 de titluri, oferă o imagine a meticulozității documentării autorilor în literatura psihopedagogică și metodologică română și străină și sugerează celor interesați sursele directe pe care le pot folosi pentru aprofundarea studiului.

Prin bogăția conținutului, prin noutatea unor soluții și prin limpezimea enunțului, lucrarea este extrem de utilă și o recomandăm tuturor celor care se ocupă de predarea-învățarea matematicii (elevi, studenți, profesori).

Lect. univ. dr. ALEX. POPESCU-MIHĂEȘTI,
Prof. GABRIELA STREINU-CERCEL

Distins dascăl, versat pedagog și cercetător

Învățătorul emerit GHEORGHE SIRETEANU

MEDALION

Întors din război, la numai 23 de ani, tînărul învățător Gheorghe Sireteanu ar fi putut și ar fi trebuit să se îndrepte spre o facultate de învățămînt superior înaintea oricărui coleg de generație. Absolvise în 1942 Școala Normală „Vasile Lupu" din Iași, cu media 10 la examenul de diplomă, performanță pe care numai un singur normalist o mai obținuse în țara noastră din acel an. Dar cine știe: poate umbra marilor părinți ai școlii vasiliene — Haret și Meissner, poate îndemnurile unor distinși cărturari ca Gh. Comicescu și Vasile Petrovanu, ce-i fuseseră profesori, poate vocea, de numai peste cîteva dealuri a Domnului Trandafir l-au ținut locului. A rămas în comuna Șipote, jud. Iași, un fel de pustietate sau margine de lume pe atunci, unde văzuse și lumina zilei la 22 iunie 1922.

Statura și forța fizică nu-l prea ajutau. Dar în afară de ochii foarte vii mai avea o putere: asculta pe toți în tăcere, apoi făcea cum credea el că este mai bine. Timp de 17 ani, dimineața la școală a dăscălit copiii satului: i-a învățat să se spele, să păstreze hainele și cărțile, să se poarte cuviincios; i-a mai învățat citirea, gramatica, cele patru operații, istoria, geografia și toate cele de trebuință. După amiaza, cu adulții: alfabetizare, muncă culturală și politică; seara, lecturi asiduie la lumina gazorniței. Și astfel, dacă nu s-a lăsat dus de val spre oraș, treptat a venit orașul spre el. Întîi a fost „poftit" să fie inspector școlar la raionul Hîrlău, apoi la Inspectoratul Școlar al Regiunii Iași, învățătorul emerit ce era acum, nu a avut încotro și a trebuit să se strămute. Într-o găspodărie modestă, nu departe de Zlataustul Teodorenilor, astăzi încearcă să risipească nostalgia satului cultivînd cîțiva meri și cîteva straturi cu legume și flori. Acolo susține lungi dispute hortipomicole cu soția, eminenta învățătoare Emilia Sireteanu, dar mai ales cu nepoții. Prezență activă în presa pedagogică, Gheorghe Sireteanu a publicat, în decursul anilor, peste 70 de studii și articole, rezultate din îmbinarea lecturilor cu propria practică. Nu doar s-a implicat într-o temă sau alta, ci totdeauna venea cu poziții proprii, contribuind efectiv la rezolvarea marilor probleme ca prevenirea și combaterea rămînerii în urmă la învățătură, modernizarea și perfecționarea lecției în învățămîntul primar, probleme specifice de educație și de psihologia școlarului mic ș.a. A făcut parte din primul Consiliu Superior al Școalelor, apoi din alte organisme de conducere colectivă a învățămîntului, a participat la numeroase reuniuni pedagogice, județene și republicane, unde cuvîntul său s-a impus întotdeauna prin claritate, sistem și conținut de idei. Este unul dintre puținii învățători cunoscuți în întreaga țară nu numai ca om de catedră, ci și ca pedagog, ca cercetător, ca teoretician.

A fost colaboratorul nostru principal la cercetarea privind edificarea sistemului de lecții de învățare în clasă, în ciclul primar. La prima vizită am rămas impresionat de utilizarea intensivă a timpului și de cantitatea apreciabilă de muncă independentă executată de elevi. Totuși...

— Nu vi se pare că elevii dumneavoastră vorbesc cam mult sau că sînt prea mobili în timpul lecției? am întrebat politicos.

— Dumneavoastră ați putea lucra patru ore fără să vorbiți și fără să vă mișcați?

— Nici ei. Și a izbucnit în rîs.

Această discuție sumară mi-a dărîmat multe prejudecăți și m-a ajutat să înțeleg că centrarea lecției pe elevi înseamnă centrarea pe învățare, că a-i învăța pe elevi cum se învață se realizează prin exercițiu zilnic și nu printr-o lecție, două, că metodele active înseamnă a-i pune pe elevi să învețe, utilizînd toate mijloacele existente ș.a.

Evident, Gheorghe Sireteanu a trebuit să suporte servituțile faimei sale. La ușa clasei lui s-au înghesuit părinții înaintea elevilor. Și tot dintre cei care știau că odraslele lor nu sînt prea grozave, dar nutrind speranța că ilustrul învățător va scoate ceva din fiecare. Cu rîuri de sudoare, i-a dus pe toți la capăt. Și asta timp de 40 de ani.

În pragul pensiei, Gheorghe Sireteanu mi-a ținut nu de mult un mic discurs: „După cîte îmi dau seama, cam 90% din elevi, poate și mai mulți, învață relativ ușor dacă le organizezi bine munca. De ani de zile mă chinui însă să aflu cum să facem ca și ceilalți să priceapă mai lesne. După o mică pauză adăugă cu un zîmbet ascuns: „Dumneavoastră, de cînd tot faceți cercetări, nu ați descoperit o cale"? N-am prea știut ce să-i răspund atunci. Acuma știu: „este tinerețea fără bătrînețe a învățătorului, a educatorului".

IOAN C. ROMAN

Onisifor Ghibu — educator și moralist*

În CONTEXTUL ANIVERSĂRII — centenarului nașterii lui Onisifor Ghibu a apărut și eseul monografic al lui Traian Vedinaș în Editura Dacia, unde au văzut lumina tiparului și lucrările memorialistice ale lui Onisifor Ghibu: „Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut" (1974) și „Pe baricadele vieții, anii mei de învățătură" (1981). Este întîia exegeză monografică dedicată celui care s-a dorit și a fost „pedagog pe baricade, — de tribune, pedagog revoluționar al neamului", cum însuși s-a definit. Propunîndu-și a realiza un „omagiu modest pentru sensurile ce le-a dat educației în societatea românească Onisifor Ghibu, Traian Vedinaș izbutește mai mult decît cunoașterea de ansamblu a personalității celui care cu nedisimulată mîndrie își revendica descendența din „Horea, din Lazăr, din Iancu, din Șaguna — revoluționari al căror suflet nu era modelat după teorii din cărți, ci era frămîntat din istorie, din lupte".

Lucrarea lui Traian Vedinaș este, deopotrivă, și un posibil capitol dintr-o istorie a pedagogiei românești, a istoriei învățămîntului nostru, pentru că viața și opera lui Onisifor Ghibu au fost direct implicate în acestea pe durata mai multor decenii.

Diversitatea și complexitatea aspectelor abordate în eseu dobîndesc unitatea printr-o inspirată și logică grupare a lor în capitole cu semnificative titluri: „În apărarea școlii românești din Transilvania", „Spre o pedagogie socială", „Întemeieri" și „Bîrlogul memoriei". Viața și activitatea pedagogului și memorialistului transilvănean s-au definit și prin constanță în gîndire și atitudine, în sentimente și idealuri, dar modul în care el a reușit să le materializeze în faptă sau operă în diferitele momente ale existenței sale. Din această rațiune autorul prezentei monografii delimitează trei etape distincte ce au fost urmărite în cronologia lor.

Prima etapă (1883—1919) face obiectul capitolului intitulat „În apărarea școlii românești din Transilvania", titlu ce sugerează prin el însuși esența demersurilor lui Onisifor Ghibu din acei ani. Născut „în miezul istoriei" pe tărîm transilvan (în Săliștea Sibiului, „sat cu porțile în univers"), la 11 ani ia cunoștință de procesul memorandiștilor, acesta fiind primul moment decisiv care l-a implicat în viitoarea evenimentelor istorice, acestea orientîndu-i încă de pe atunci viața și aspirațiile. În timpul studiilor de la Sibiu, Brașov și București își manifestă admirația pentru Andrei Șaguna, Gheorghe Lazăr, Nicolae Iorga și începe a se afirma pe plan publicistic. Opțiunea pentru problemele sociale și culturale, implicarea în rezolvarea lor, stilul polemic, toate îl înscriu „în tradiția plină de vervă a ziaristicii transilvănene, tradiție în care avusese ilustri înaintași, de la George Barițiu și pînă la V. Braniște".

Prin activitatea publicistică, prin studiile de pedagogie elaborate în acești ani, precum și prin cele întreprinse nemijlocit ca îndrumător al învățămîntului primar românesc din Transilvania devine „un tribun al școlii românești din acea vreme", transformă administrația școlară într-un „organ viu" de animare a școlii și a neamului; dă îndrumări didactice clare și precise pentru a le urma toți; propune alcătuirea manualelor într-un stil precis și coerent; organizează cursuri pentru învățători sub auspiciile „Astrei", propune înființarea unei biblioteci pedagogice etc.

După 1 Decembrie 1918, ocupînd funcția de secretar general al instrucțiunii publice din Consiliul Dirigent, Onisifor Ghibu are o incontestabilă contribuție la reorganizarea învățămîntului românesc din Transilvania, de numele său și al altor cărturari legîndu-se înființarea în 1919 a Universității din Cluj în limba română, unde în toamna aceluiași an devine profesor titular de pedagogie.

Eseul lui Traian Vedinaș reține de la primele pagini atenția prin stilul clar, concis, prin selecția detaliului semnificativ, prin logica înlănțuirii argumentelor.

În a doua etapă a vieții sale (1919—1946), Onisifor Ghibu este profesor la Universitatea din Cluj, activitate prezentată și ea prin raportarea la ansamblul vieții politice și culturale a epocii. Notele definitorii ale acestor ani Traian Vedinaș le redă într-un mod ce trădează însatisfacția sa că idei umaniste de mare valoare în domeniul educației n-au avut audiența necesară în epoca interbelică.

Ceea ce reprezintă Onisifor Ghibu pentru pedagogia românească ne-o dezvăluie acest eseu monografic în capitolele „Spre o pedagogie socială" și „Întemeieri". Spirit critic, militant, posedînd vocația adevărului și a luptei, Onisifor Ghibu se singularizează între pedagogii români ai epocii interbelice ca reprezentant al pedagogiei militante", năzuința sa majoră fiind, pe acest tărîm, „întemeierea unei pedagogii românești, pentru a da neamului său o educație plenară". În esență, așa cum subliniază Traian Vedinaș, concepția lui Onisifor Ghibu se situează „între modernitate și tradiționalism". Sînt cîteva dintre concluziile acestei lucrări, izvorînd din numeroase pagini cărora autorul le-a dat nu numai puterea de convingere a adevărului, dar și farmecul ce-l au acele monografii în care autorul lor se regăsește în destinul celui cercetat și vrea să ne implice și pe noi în această benefică regăsire.

„Bîrlogul memoriei" este titlul metaforic al capitolului IV, cel ce este dedicat perioadei dintre 1946—1972. Consacrîndu-și vîrsta senectuții și a înțelepciunii universului memoriilor, refăcînd, în alt mod expresiv, coordonatele lui de educator și om al vremii sale. Această manieră îl apropie de „Confesiunile" lui J.J. Rousseau sau de unele scrieri ale lui Pestalozzi. Punctele lor de întîlnire nu se află doar aici, nici numai cu acești cărturari preocupați de educație, dar și cu mulți alții din cultura română, idee urmărită cu consecvență, probitate și pertinență de către exeget, care reușește să contureze profilul înaintașului pe care scriitorul Constantin Țoiu îl numea în 1976 drept „un ultim, puternic și miraculos vlăstar țîșnind tîrziu din trunchiu sacru al Școlii Ardelene".

Prof. OCTAVIAN GUȚU
Șimleul Silvaniei, județul Sălaj

* Traian Vedinaș, *ONISIFOR GHIBU EDUCATOR ȘI MEMORIALIST*, Editura Dacia, Cluj—Napoca, 1983.

Arhitectura programelor preşcolare

(Urmare din p. 16)

Proiectarea spaţiilor de educaţie şi instruire nu mai este doar o problemă a arhitecţilor, ci a devenit o activitate interdisciplinară. Această optică nouă este foarte bine ilustrată de lucrarea arhitectei Silvia Păun. În opinia autoarei — care şi-a consacrat o perioadă îndelungată, cu pasiune şi dăruire, acestui domeniu — arhitectura şcolară constituie o activitate ce solicită cunoştinţe din varii domenii: arhitectură, pedagogie, psihologie, pediatrie, ergonomie, sociologie, urbanistică etc. De aceea, ea trebuie să reunească într-un efort colectiv specialişti din toate aceste domenii. Abordînd arhitectura programelor preşcolare, lucrarea ne introduce de fapt în universul copilăriei, în lumea plină de neprevăzut şi de fabulos a acestei vîrste, cu particularităţile ei psihice.

Spaţiul arhitecturii preşcolare este un *spaţiu de activitate* şi trebuie să răspundă exigenţelor impuse de această activitate şi de parametrii vîrstei în cauză. Cine se joacă în acest spaţiu? Ce nevoi are copilul preşcolar? Ce obiective instructiv-educative urmărim să realizăm? Încercînd să răspundă acestor probleme autoarea abordează — făcînd dovada unei bune cunoaşteri — aspecte ale rolului *jocului în dezvoltarea şi socializarea preşcolarului şi implicaţiile sale pentru proiectarea spaţiilor educative*. Un loc esenţial este consacrat problemei importanţei ergonomiei în proiectarea acestor spaţii. Cu acest prilej sînt analizate multiplele condiţionări (*fiziologice, psihologice, igienice* etc.) implicate în proiectarea arhitecturii preşcolare. Opţiunea autoarei merge spre proiectarea unui spaţiu polifuncţional şi flexibil, care să răspundă dinamicii (adesea incontrolabilă) specifică vîrstei. Un spaţiu care să creeze confort fizic şi psihic, să faciliteze contactele relaţionale, să stimuleze evoluţia cognitivă şi afectivă a preşcolarului.

O parte importantă a lucrării este consacrată unei analize comparative a *situaţiei şi direcţiilor de dezvoltare a arhitecturii preşcolare pe plan mondial şi în ţara noastră*.

O amplă analiză ne pune apoi în contact cu realizările din alte ţări. Cu discernămînt critic, autoarea selectează acele aspecte ce ar putea constitui sugestii utile pentru modernizarea programelor de arhitectură preşcolară din ţara noastră. Ea optează pentru acele soluţii care răspund atît considerentelor de ordin psiho-pedagogic şi medical, cît şi celor de ordin economic. Fără a neglija criteriul ieftinătăţii, autoarea insistă asupra priorităţii *funcţionalităţii* arhitecturii preşcolare. Ni se pare un punct de vedere ce ar putea fi luat în seamă

Meritată reţinută şi tratarea subsistemului preşcolar în unitatea sa cu celelalte niveluri ale sistemului de învăţămînt, ceea ce relevă optica sistemică a analizei.

Un mare număr de ilustraţii şi scheme întregeşte analiza, conferindu-i un pronunţat caracter aplicativ.

Scrisă într-un stil ales, dar accesibil atît specialiştilor, cît şi nespecialiştilor, dovedind o temeinică stăpînire, cunoaştere a problematicii abordate, lucrarea constituie una dintre apariţiile de cert interes ştiinţific din ultimii ani.

Nu putem rezuma aici toată problematica lucrării. Rezumarea ar sărăci-o. Ea trebuie citită, lectura ei generînd o reală satisfacţie. O recomandăm, de aceea, educatoarelor, pedagogilor şi psihologilor, dar nu numai lor.

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

Creativitate şi eficienţă în învăţămînt

Ca o continuare a acţiunilor desfăşurate de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti, în colaborare cu Casa Personalului Didactic şi Comisia Municipală a Sindicatelor din Învăţămînt — se înscrie şi simpozionul STRATEGII EFICIENTE DE EDUCAŢIE ŞTIINŢIFICĂ ŞI TEHNICĂ, FOLOSITE ÎN GRĂDINIŢE, care a avut loc în Capitală.

Încadrîndu-se în seria de manifestări din etapa a II-a a Festivalului naţional „Cîntarea României", simpozionul şi-a propus să scoată în evidenţă preocuparea educatoarelor de a investiga şi cerceta aspecte legate de munca instructiv-educativă desfăşurată în învăţămîntul preşcolar.

Participantele — în număr apreciabil — au audiat atît comunicările prezentate în cadrul plenarei, cît şi pe cele din secţiuni. Astfel prof. Eugenia Păun, de la Liceul Pedagogic, în comunicarea susţinută („Particularităţi ale structurii premiselor interesului şi gîndirii tehnice la preşcolari") a scos în evienţă importanţa gîndirii tehnice, ca element structural al aptitudinilor ce urmează a se forma, evidenţiind că aceasta este strîns legată de capacităţile pregătirii spaţiale: *imaginea spaţială avînd un rol esenţial în rezolvarea unor situaţii-problemă, cu caracter tehnic, din activităţile preşcolarilor*. Astfel, la vîrsta preşcolară, cînd există doar premise ale gîndirii tehnice, trebuie să fie dezvoltate cu precădere componentele „figural-practice" (acţionale), —fără a fi neglijate, însă, nici celelalte componente. Cu viu interes a fost urmărit şi comunicarea „Creativitate şi eficienţă în limbajul preşcolarilor" de lector dr. Alexandru Popescu-Mihăeşti, axată pe *rolul limbajului în pregătirea preşcolarului pentru şcoală şi viaţă*. Comunicarea a subliniat sarcinile grădiniţei din acest punct de vedere. Totodată, a descris *mecanismul formării limbajului*, enumerînd factorii ce influenţează dezvoltarea capacităţii de vorbire a copilului — scoţînd în evidenţă laturile sub care intervenţia educatoarelor devine hotărîtoare. În dezvoltarea acestei idei vorbitorul a insistat asupra a ceea ce reprezintă *cantitate şi calitate în limbajul preşcolarului şi al adultului*, prezentînd critic principiile utilizate în psiholingvistică, pentru a putea aprecia obiectiv nivelul evolutiv al limbajului unei persoane şi al vocabularului la preşcolari. Raportul dinamic dintre vocabularul pasiv şi cel activ al preşcolarului, descriind relaţia dintre cantitate şi calitate în vocabular, propunînd o clasificare a sferelor vocabularului, după un criteriu funcţional: *fond pasiv* — prin care se primesc informaţii, dar nu se realizează schimbul de idei; *fond activ reproducător* — prin care copilul comunică enunţurile însuşite referitoare la *propoziţia după model; fond activ creator (productiv)* în care modul de îmbinare al cuvintelor aparţine copilului, este personal.

Atît interpretarea principiilor psiholingvistice cît şi unele criterii propuse pentru evaluarea cantitativă şi calitativă a limbajului la preşcolari şi a soluţiilor menite să dezvolte capacităţile de creaţie verbală ale preşcolarilor a oferit auditorului puncte de vedere originale şi un bogat material informativ şi documentar.

În şedinţa plenară a fost susţinută, apoi comunicarea: „Proiectarea pedagogică şi eficienţa activităţilor preşcolare" de către prof. Valeria Nistor, de la Liceul Pedagogic, în care a prezentat unele aspecte ale tehnologiei educaţionale în organizarea activităţilor vizînd educaţia intelectuală. Contribuţia originală a expunerii s-a desprins din prezentarea *modalităţilor concrete de aplicare a proiectării didactice în activităţile desfăşurate în grădiniţe*.

Cele peste 25 de comunicări prezentate în secţii au scos în evidenţă preocupările educatoarelor asupra *strategiilor utilizate în educarea ştiinţifică a copiilor*, în *educarea spiritului de investigaţie şi în satisfacerea intereselor cognitive* şi *educarea senzorială*, cu bază a însuşirii cunoştinţelor cu caracter ştiinţific, a modalităţilor de evaluare a rezultatelor obţinute în activităţile cu conţinut matematic, de stimulare a creativităţii verbale în cadrul lecturilor după imagini, proiectarea tehnologiei didactice în cadrul povestirilor cu conţinut istoric, precum şi contribuţia povestirilor cu conţinut istoric la educaţie patriotic-revoluţionară a preşcolarilor, precum şi alte probleme legate de procesul instructiv-educativ din unităţile preşcolare.

Simpozionul a constituit un important prilej de confruntare de idei, de popularizare a realizărilor obţinute pe linia modernizării şi perfecţionării procesului instructiv-educativ din grădiniţe, valorificînd rezultatele dobîndite în activitate, pentru identificarea celor mai bune procedee de sporire a eficienţei muncii în pregătirea copiilor pentru şcoală, ca şi a educării lor patriotic-revoluţionare. Problemele dezbătute şi discuţiile purtate au contribuit la găsirea unor noi strategii ale muncii educative din grădiniţe, menite a asigura mai buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ din această formă de învăţămînt.

SILVIA DIMA

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Cristofor Simionescu

LA CONTRIBUTION DU CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU, SECRETAIRE GENERAL DU PARTI, A L'ORIENTATION DE L'ECOLE ROUMAINE AU SERVICE DE L'EDIFICATION DU SOCIALISME ET DE L'ENRICHISSEMENT DES VALEURS MATERIELLES ET SPIRITUELLES DU PEUPLE TOUT ENTIR

Après une brève incursion dans le passé de l'enseignement roumain, tout en mettant en évidence les traditions progressistes de celui-ci, l'auteur offre au lecteur l'image de l'école de nos jours, en esquisant le modèle de l'enseignement moderne, intégré à la recherche et à la production, au service de l'édification du socialisme, tel qu'il résulte de la pensée et de l'oeuvre du secrétaire général du parti, le camarade Nicolae Ceaușescu.

Gh. Butaru

THE ROMANIAN SCHOOL – OR HOW TO CULTIVATE THE SOCIALIST PATRIOTISM AMONG THE YOUNG GENERATIONS AND THE PEOPLE

By the means of a theoretical and methodological approach, with some direct references to the school's extremely important part in pupils patriotic and revolutionary education in the complex process of shaping the new manas it is foreseen by the socialist and communist society, the author underlines the contemporany meaning of the socialist patriotism specifing the characteristics of this concept in the light of our party's documents and in the works of our general secretary of the party comrade Nicolae Ceaușescu.

Лазэр Влэсчеану

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ПОСТРОЕНИЯ
Автор считает педагогическое проектирование одной из самых значительных областей исследования и школьной практики, путем которых обеспечивается предварительное теоретическое обоснование способа реализации инструктивно-воспитательной деятельности, управляемой преподавателем.
Исследование показывает, как путем педагогического проектирования обеспечивается хорошее, углубленное развитие стратегий управления образованием, оценочных проб и в особенности отношений между ними, в условиях специфичного развертывания образовательного процесса. В статье представлены пути планирования и предварительного построения, используемые преподавателем, в виду основательной подготовки дидактической деятельности.

Содержание

(с IV стр. обложки)

учеников лицея в рамках педагогической практики • Г. Флеанку — Стимулирование технического творчества у пионеров путем метода проблематизации • М. Пырля — Методология использования лабораторных опытов • Н. Бачиу — Румынская литература в географическом контексте • В. Ракиеру — Современные стратегии в преподавании истории • М. Платонов — Сказки с содержанием истории родины — средство морально-политического и патриотического воспитания в дошкольном возрасте. Е. Матей — Избрание жизненного пути — значительная цель воспитательного акта • М. Олариу — Общественно-профессиональная интеграция выпускников лицея • М. Буга — Вклад комиссии классных руководителей в направлении классных руководителей • Н. Диминеску — Педагогический кружок, интегрированная форма совершенствования • А. Таке — Школа — Главный фактор научного воспитания молодежи • Фл. Попеску — Судьбы на магистрали социалистического века • А. Негулеску — Призвание и ответственность в формировании новых воспитателей • И.К. Роман — Выдающийся учитель, опытный педагог и исследователь • Книги

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire—Contents—Содержание 6\1984

N. Militaru — Le canal Danube — Mer Noire une école supérieure d'education révolutionnaire et patriotique, de formation de l'homme nouveau • Cristofor Simionescu — La contribution du camarade Nicolae Ceaușescu, secrétaire général du Parti, à l'orientation de l'école roumaine au service de l'édification du socialisme et de l'enrichissement des valeurs matérielles et spirituelles du peuple tout entier • Gh. Butaru — L'école de roumaine — école de la culture du patriotisme dans les rangs de la jeune génération et du peuple tout entier • M. Mihai — Le développement de l'école de la ville de Botoșani dans les années de l'édification du socialisme • L. Vlăsceanu — Le projet pédagogique; problèmes et voies d'édification • D. Șerbănescu — L'activité de recherche des élèves du lycée pédagogique dans le cadre de la pratique pédagogique • Gh. Fleancu — La stimulation de la créativité technique des pionniers par la méthode de la problématisation • M. Pîrlea — La méthodologie de l'utilisation des expériences de laboratoire • P. Baciu — La littérature roumaine dans le contexte géographique • V. Rachieru — Stratégies modernes dans l'enseignement de l'histoire • M. Platonev — Les contes ayant pour sujet l'histoire de la patriemoyena d'éduction morale-politique et patriotique à l'âge préscolaire. • E. Matei — Le choix de la voie dans la vie — objectif de première importance de l'acte d'éducation • M. Olariu — L'intégration socioprofessionnelle des émouls du lycée • M. Buga — La contribution de la commission des professeurs principaux pour guider les professeur ayant cette responsabilité • N. Diminescu — Le cercle pédagogique, forme intégrée de perfectionnement • A. Tache — L'école — principal facteur d'éducation scientifique de la jeunesse • Fl. Popescu — Destinées à l'époque du socialisme • A. Negulescu — Vocation et responsabilité dans la formation des nouveaux éducateurs • I. C. Roman — Un professeur distingué, un pédagogue et un chercheur avisé • Livres-Idées

---

N. Militaru — The Channel Danube — Black Sea — an extraordinary school for a revolutionary and patriotic education — for the formation of the new man. • C. Simionescu — The contribution of comrade Nicolae Ceaușescu, the general secretary of the party; in guiding the Romanian school for the building of the socialism and the enrichment of the material values • Gh. Butaru — The Romanian school or how to cultivate the socialist patriotism among the young generations and the people • M. Mihai — The development of the school from Botoșani during the years of the socialist building • L. Vlăsceanu — The pedagogical projection, some problems and some ways of contruction • D. Șerbănescu — The activity of research in the high school pupils during the pedagogical practice • Gh. Fleancu — How to stimulate the pioneers' thechnical creativity by the method of problems • M. Pîrlea — The methodology of using lab experiments • P. Baciu — The Romanian literature in the geographical context • V. Rachieru — Some modern strategies in teaching history • M. Platonov — The stories with the history of the country content — a way of educating from the moral—politic and patriotic point of view at the level of under school aged children • E. Matei — How to choose a way of life — an important object for the educational act • M. Olariu — The social and profesional integration at the level of high school graduates • M. Buga — The contribution of the comity of the class masters in guiding the class teacher • N. Diminescu — The pedagogical cercle — an integrated method of improvement • A. Tache — The school as the most important element in the young people's scientific education • Fl. Popescu — Some destinies on the way of the socialist age • A. Negulescu — Vocation and résponsability in educating the newpedagogues • I.C. Roman — An eminent master, a skilled pedagogue and research worker • Books — Ideas.

Н. Милитару — Канал Дунай-Черное мвре — Выэокая школа революционно патриотического воспитания и формирования нового человека • К. Симионеску — Вклад Генерального секретаря партии, товарища Николае Чаушеску в ориентацию румынской школы на службу построения социализма и обогащения материальных и духовных ценностей всего народа • Г. Бутнару — Румынская школа — школа развития патриотизма в рядах молодежи и всего народа • М. Михай — Развитие ботошанской школы в годы социалистического строительства • Л. Влэсчану — Педагогическое проектирование: проблемы и пути построения • Д. Шербэнеску — Исследовательская деятельность

(Продолжение на III стр. обложки)